

# Kunnskapsløftets barn

## *Barne – og elevsynet slik det formidles av Kunnskapsdepartementet i perioden for Kunnskapsløftet*

Sunniva Margaretha Lundh



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt  
Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2014





# **Kunnskapsløftets barn**

Barne – og elevsynet slik det formidles av Kunnskapsdepartementet i  
perioden for Kunnskapsløftet

© Sunniva Margaretha Lundh

2014

Kunnskapsløftets barn

Sunniva Margaretha Lundh

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Problemstilling

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) har blitt til over tre ulike statsrådsperioder. Dette innebærer at LK06 har blitt til over en lengre periode, hvor det har vært ulike intensjoner og endringer i skolen. I perioden har man blant annet fått en desentralisering av skolen, man har gått fra fokus på læring av innhold og felles kulturarv til en vektlegging av grunnleggende ferdigheter, man har fått metodefrihet for lærerne og enhetsskolebegrepet har blitt erstattet av fellesskolen. Oppgavens overordnede problemstilling er: Hvilket barne – og elevsyn formidler Kunnskapsdepartementet i perioden for Kunnskapsløftet? Problemstillingen besvares ved hjelp av tre forskningsspørsmål: 1) Hvilke egenskaper og roller tillegges barn og elever i dokumentene? 2) Hvilken utvikling ser man i Kunnskapsdepartementets formidling av synet på barn og elever i perioden for Kunnskapsløftet? 3) Hvordan kan barne – og elevsynet for perioden forstås i et læreplanperspektiv?

Det teoretiske bakteppet for analysen av barnesynet tar utgangspunkt i kategoriene førsosiologiske og sosiologiske perspektiver på barn (James, Jenks og Prout, 1998).

Perspektivene knyttes opp mot annen litteratur på området (Rudberg 1988, Thuen 2008 Øia og Fauske 2010). Basert på det teoretiske bakteppet trekkes det frem noen holdepunkter som er sentrale i analysen. Begrepene ”becoming” og ”being,” dreier seg om man fokuserer på barnet som fremtid, den fremtidige voksne, med en hierarkisk tilnærming hvor den voksne tilstanden er idealet, eller om man fokuserer på barnet her og nå, og ser på barnet som et helt menneske i seg selv (James et, al, 1998). Det teoretiske bakteppet belyser også barnesynet i forholdet mellom natur – kultur, det indre – ytre og det destruktive - konstruktive.

## Metode og kilder

*Kunnskapsløftets barn* er en kvalitativ dokumentanalyse med hermeneutisk tilnærming, og Kunnskapsløftet behandles her som en historisk periode. Det er valgt ut en stortingsmelding som signaldokument for hver av periodene som har bidratt inn i LK06. Dokumentene som utgjør hovedgrunnlaget for datamaterialet i analysen er: St. meld 40 (1992 – 1993)...*vi smaa en alen lange* (Kirke-, utdannings– og forskningsdepartementet, 1993), St.meld. nr. 30 (2003-

2004) *Kultur for læring* (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004) og St.meld. 16 ...og ingen sto igjen – *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet 2006a). I tillegg utdypes analysen med andre relevante dokumenter, statsrådenes taler og litteratur fra perioden.

Analysen fokuserer på utviklingen i synet på barn og elevers roller i et tidsperspektiv i perioden for Kunnskapsløftet. Videre drøftes barne – og elevsynets relevans for, og relasjon til skolen og læreplanen i forhold til andre analyser og artikler om Kunnskapsløftet, LK06 og læreplanperspektiver (Dale et al, 2011, Engelsen og Karseth, 2007, Engelsen, 2008, Bæck, 2011, Karseth og Sivesind, 2009, Laberee 2009).

### **Kunnskapsløftets barn – et snevrere barnesyn**

Barne- og elevsynet i perioden for kunnskapsløftet er ulikt i de ulike statsrådsperiodene. Utviklingen går fra et helhetlig barnesyn som trekker på mange ulike tradisjoner i synet på barn og elever, og som forsøker å favne mange sider ved barna og elevenes egenskaper og liv, til et snevrere barne– og elevsyn som fortrinnsvis fokuserer på de sidene ved barna og elevene som kan knyttes til effektiv skolelæring. Utviklingen går også fra en forestilling om barn og elevers intuitive, naturlige og impulsive læring i Hernes periode, via Clemets periode med en forventning om mer rasjonelle og kontrollerte elever som setter til side impulsene sine i lengre perioder, hvor man skiller mellom elevenes indre liv og elevenes læring. I Djupedals periode blir barn og elevers naturlige egenskaper igjen viktig, uttrykt gjennom barns nysgjerrighet og motivasjon, som ivaretas gjennom mestring. Disse egenskapene fremstår som latente barnlige egenskaper, men de er ikke intuitive eller autonome egenskaper, de er mer kulturelt avhengige. Opprettholdelsen av barn og elevers nysgjerrighet gjennom mestring fremstår som avhengig av målrettede ytre tiltak.

Utviklingen av barne – og elevsynet i perioden for kunnskapsløftet beskrives også i analysen som et skille mellom elevenes private liv og arbeidsliv. Med dette menes at det legges et sterkere skille mellom arbeid og fritid, skolen og barn og elevers indre liv. Dette uttrykkes både gjennom en forventning om at barnet og eleven legger sine private følelser til side ut fra en forståelse om at det kreves av dem, og gjennom at forhold som angår hvordan barn og elever har det på skolen, først og fremst vies interesse når det er relevant for elevenes

læringsutbytte innenfor det skolefaglige området. Fokuset flytter seg fra det indre livet, hvordan elevene er, hvordan de har det, hva de interesserer seg for, i retning av elevenes prestasjoner og resultater, hva man tror elevene kan klare.

Det legges i dokumentene vekt på at skolen skal bidra til sosial mobilitet og sosial utjevning. Mot slutten av perioden for Kunnskapsløftet, behandles imidlertid disse forholdene i større grad som individuelle spørsmål. Utviklingen i perioden retter seg bort fra en systemkritisk tenking rundt den sosiale reproduksjonen i utdanningssystemet, i stedet behandles dette gjennom individuelle tiltak. Tilpasset opplæring og tidlig innsats, kan synes å erstatte systemkritikken i utdanningssystemet. Dermed ser det ut til at ansvaret for like muligheter og sosial utjevning gjennom utdanningssystemet fortrinnsvis legges på lærere og elever. Dette bidrar også til å belyse utviklingen i perioden, hvor barn og elever ses som formbare individer i forhold til skolens kultur. Man har stor tro på effekten av lærernes metodiske tilnærminger, og at tiltak på individnivå kan motvirke sosiale forskjeller, og legge til rette for positive utviklingsspiraler for den enkelte gjennom utdanningssystemet.

Utviklingen i barne – og elevsynet går fra et fokus på å både la barna og elevene forme skolens kultur, i tillegg til å la skolen forme barna og elevene, til et mer ensidig fokus på tiltak som skal tilpasse elevene skolens kultur. Perspektivet hvor elevene betraktes som aktører og subjekter som både formes av og former omgivelsene sine, blir mindre fremtredende i perioden. Utdanning for fremtiden er et tydelig mål i alle periodene. Det er imidlertid en endring i barnesynet i perioden for Kunnskapsløftet hvor det er mindre fokus på barnet og elevens indre liv og barn og elevers initiativ. Målet synes å ligge i hva barnet og eleven skal bli, og ikke i barnet og eleven selv.

### **Barne – og elevsynet i et læreplanperspektiv**

En analyse av læreplanen i et tidsperspektiv, kan bidra til å belyse og drøfte de endringene som skjer, og tydeliggjøre de konkurrerende oppfatningene som rører seg omkring skole og utdanning (Karseth og Sivesind, 2009). Barne – og elevsynet i perioden for utformingen av LK06, bidrar med et tidsperspektiv på læreplanen som kan belyse hvilke konkurrerende oppfatninger om barn og elever som rører seg i perioden.



Det er tidligere gjort analyser av Kunnskapsløftet og LK06 (Engelsen og Karseth, 2007, Engelsen, 2008, Dale et.al, 2011). Her pekes det blant annet på at det er en inkonsistens mellom kunnskapssynet i de ulike læreplandelene i LK06, og at de bygger på ulike idèstrømninger (Engelsen og Karseth, 2007 og Engelsen, 2008). På bakgrunn av disse analysene, argumenteres det her for at læreplandelene også synes å legge ulike forutsetninger til grunn når det gjelder barn og elevers egenskaper og roller. En inkonsistent læreplan kan vanskeliggjøre bruk av læreplanen som styringsdokument (Dale et. al, 2011).

Barne – og elevsynet i periodene synes til dels å sammenfalle med hvilke intensjoner man har for skolen i de ulike periodene, og støtter opp under ulike tilnærminger til barn og elever innenfor det skolefaglige området. Blant annet kan intensjonen om metodefrihet for lærerne knyttes til et syn på barn og elever som formbare og fleksible, hvor man legger vekt på en større grad av lærerstyring, og hvor man har stor tro på tiltak og individuell metodisk tilpasning. Det pekes på at læreplanene for fag i utformingen av LK06 har endret seg i retning av en målformulering som fokuserer på det som er ytre observerbart (Engelsen og Karseth, 2007). Dette forholdet kan også forbindes med utviklingen av barne – og elevsynet i perioden, hvor man går i retning av en interesse for de metodiske tilnærmingene og et større fokus på ytre faktorer for barn og elevers læring, hvor interessen for barn og elevers indre liv, mestring og trivsel snevres inn for det skolefaglige området. Disse faktorene synes først og fremst å være av interesse i det de kan bidra til å oppnå målene som er satt for elevene.

Utviklingen av barnesynet i perioden for Kunnskapsløftet, i retning av et snevrere barnesyn, tyder på at man fra sentralt nivå i mindre grad legger forestillinger om barnet til grunn for skolens mål og utforming. Derimot skal barn og elever gjennom iverksetting av tiltak som tilpasset opplæring og tidlig innsats, passes inn i skolen. Man ønsker å bidra til sosial utjevning gjennom skolen, men man er i mindre grad opptatt av hva barnet tar med seg inn i skolen. Dersom man ikke bygger på en forståelse av møtet mellom barnets utgangspunkt og skolens tilbud, kan dette være utfordring med tanke på Kunnskapsløftets mål å utforme skolen som en læringsarena for alle (Bæck, 2011 s. 414).

# Forord

Det overordnede spørsmålet jeg ønsket å få svar på da jeg begynte med denne masteroppgaven var: Hvem er Kunnskapsløftets barn? Det begynner med den forutsetningen at en politikk rettet mot utdanningsinstitusjoner som er til for barn, vil legge til grunn noen forestillinger om hvordan barn er. Man vil basere seg på noen mer eller mindre formulerte tanker og ideer om de teoretiske barna som politikken skal virke for. Mine opprinnelige spørsmål og utgangspunktet for utformingen av den endelige problemstillingen var: Hvem er disse teoretiske barna? Hvilke egenskaper og roller tenker man at de har? Hvilke forestillinger om barn har ligget til grunn for Kunnskapsløftet?

Problemstillingen har tatt form under forarbeidet, og det overordnede spørsmålet jeg ønsker å besvare er: Hvordan formidler Kunnskapsdepartementet synet på barn og elever i perioden for Kunnskapsløftet?

Jeg vil takke venner, kolleger og familie som har spurt om prosjektet mitt, og kommet med innspill. Enten interessen har vært genuin eller pliktskyldig: takk for tiden og innsatsen. Takk til veileder for tålmodig veiledning, og takk til forskergruppen CLEG for gode innspill i startfasen. En ekstra stor takk til medstudentene mine på LUV- studiet for gode samtaler og godt samarbeid. Jeg har lært mye av dere, og det har vært en stor glede å bli kjent med dere. Mest av alt, takk til gutten min Gabriel, jeg lover at jeg aldri skal slutte å lære av deg.

God lesning!

*Universitetet i Oslo*

*25. mai 2014*

*Sunniva Margaretha Lundh*



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Metode.....	7
2.1	Problemstilling og oppbygning .....	7
2.2	Et hermeneutisk utgangspunkt.....	7
2.3	Kildekritikk.....	9
2.4	Tolkning.....	12
3	Kunnskapsløftet.....	16
3.1	Perioden for Kunnskapsløftet .....	16
3.2	Kunnskapssamfunnet som kontekst for Kunnskapsløftet.....	21
4	Perspektiver på barn og oppvekst.....	25
4.1	Barnet: Natur møter kultur .....	25
4.2	Førsosiologiske og sosiologiske perspektiver på barn .....	26
4.2.1	Becoming og being.....	26
4.2.2	Førsosiologiske perspektiver på barn .....	27
4.2.3	Det sosiologiske barnet .....	31
4.2.4	Nyere sosiologiske teorier .....	32
5	Gudmund Hernes periode.....	34
5.1	Vi smaa en alen lange: Grunntankene i meldingen .....	34
5.2	Vi smaa en alen lange: barns egenskaper og roller .....	35
5.3	Et sammensatt barne – og elevsyn.....	40
6	Kristin Clemets periode.....	45
6.1	Kultur for læring: Grunntankene i meldingen .....	45
6.2	Kultur for læring: Barns egenskaper og roller .....	48
6.3	Arbeid fremfor lek og fritid .....	55
7	Øystein Djupedals periode .....	59
7.1	Og ingen sto igjen: Grunntankene i meldingen .....	59
7.2	Og ingen sto igjen: Barns egenskaper og roller .....	60
7.3	Utdanning for sosial utjevning .....	67
8	Kunnskapsløftets barn .....	71
8.1	Utviklingen av barne- og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet .....	71
8.1.1	Natur – kultur: Intuitiv – rasjonell – sosiokulturell.....	72

8.1.2	Et snevrere barnesyn i skolen.....	74
8.2	Barne – og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet i et læreplanperspektiv .....	81
8.2.1	En læreplan bygget på ulike forutsetninger om barn og elever?.....	83
8.2.2	Skolen gjør ikke det vi ber om, men den gjør det vi vil? .....	90
9	Avslutning og oppsummering .....	92
9.1	Sammenfatning og hovedfunn.....	92
9.1.1	Kunnskapsløftets barn – et snevrere barnesyn .....	93
9.1.2	Barne – og elevsynets relasjon til læreplanen i et tidsperspektiv.....	94
9.2	Veien videre.....	95
9.2.1	Barne – og elevsynet for fremtidens skole og læreplan .....	96
	Litteraturliste .....	98



# 1 Innledning

*Kunnskapsløftets barn* er basert på dokumentanalyse med hermeneutisk innfallsvinkel som skal svare på den overordnede problemstillingen: Hvilket barne – og elevsyn formidler Kunnskapsdepartementet<sup>1</sup> i perioden for Kunnskapsløftet?

Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006 i grunnskole og videregående skole. *Læreplanen for Kunnskapsløftet* (LK06) består av tre deler: Generell del, Prinsipper for opplæringen med Læringsplakaten, og læreplaner for fag (LK06). For å komme nærmere en forståelse av hvilke forestillinger om barn og elever som kan ligge til grunn for Kunnskapsløftet, har jeg funnet det mest hensiktsmessig å forholde meg til de tre regjeringsperiodene som har bidratt direkte inn i læreplanen, representert ved ansvarlig statsråd.

*Læreplanen for Kunnskapsløftet* (LK06) strekker seg tilbake til Gudmund Hernes arbeid med L97, fordi generell del av læreplanen fra L97 er videreført i LK06. I Kristin Clemets periode fra 2001 – 2005, ble arbeidet med LK06 påbegynt, og grunnlaget for læreplanen ble lagt her, med fagplaner, fag og timefordeling, samt Skoleplakaten som la mye av grunnlaget for Læringsplakaten fra Øystein Djupedals periode. Djupedal var statsråd fra 2005 – 2007. I hans periode ble *Læreplanen for Kunnskapsløftet* videre utformet og innført med læreplanens Prinsipper for opplæringen inkludert Læringsplakaten.

Man kan skille mellom utdanningsreformer og læreplanreformer. Utdanningsreformer forstås som "(...) store systemendringer som blir gjennomført i hele utdanningssystemet." (Engelsen, 2008 s.16). Læreplanreformer forstås som endringer som gjøres i læreplanen for å informere om reformen og implementeringen, og vil ofte være en del av en utdanningsreform (Engelsen, 2008 s.16). Kunnskapsløftet forstås da som en utdanningsreform, og *Læreplanen for kunnskapsløftet* (LK06) forstås som en læreplanreform (Engelsen, 2008 s. 16). I denne analysen brukes imidlertid *perioden for Kunnskapsløftet* også som en betegnelse på en skolehistorisk periode som omfatter perioden for utformingen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06).

---

<sup>1</sup> Kunnskapsdepartementet brukes som en fellesbetegnelse for det departementet som har hatt ansvar for grunnskolen i perioden. Departementet har imidlertid hatt ulike navn i de tre statsrådperiodene som utgjør perioden for Kunnskapsløftet.

## Problemstilling, forskningsspørsmål og metode

Oppgavens overordnede problemstilling er: Hvilket barne – og elevsyn formidler Kunnskapsdepartementet i perioden for Kunnskapsløftet? Jeg vil besvare dette spørsmålet ved å gå nærmere inn på følgende forskningsspørsmål: 1) Hvilke egenskaper og roller tillegges barn i dokumentene? 2) Hvilken utvikling ser man i Kunnskapsdepartementets formidling av synet på barn og elever i perioden for Kunnskapsløftet? 3) Hvordan kan barne – og elevsynet i perioden forstås i et læreplanperspektiv?

Den valgte tilnærmingen innebærer at jeg ikke gjør en analyse av barne– og elevsynet i *Læreplanen for Kunnskapsløftet*, men barne- og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet. Jeg vil altså forsøke å belyse hvilke barne – og elevsyn som har blitt formidlet under utviklingen av skolen og læreplanen (LK06) i perioden. For å svare på forskningsspørsmål 3, vil jeg imidlertid presentere noen tolkningsmuligheter for hvordan man kan forstå barne- og elevsynet i perioden i et læreplanperspektiv. Her vil jeg belyse barne – og elevsynets relevans i et læreplanperspektiv, og drøfte hvordan barne – og elevsynet i et tidsperspektiv kan forstås i relasjon til læreplanens utforming. I den forbindelse knytter jeg funnene i analysen opp til andre analyser av *Kunnskapsløftet* og *LK06* (Dale et al, 2011, Engelsen og Karseth, 2007, Engelsen, 2008). I tillegg knyttes funnene opp mot relevante artikler som kan bidra til å belyse barne – og elevsynets betydning for skole og læreplan (Bæck, 2011, Karseth og Sivesind, 2009, Laberee 2009).

Når jeg i tilknytning til problemstillingen omtaler Kunnskapsdepartementet, er dette en fellesbetegnelse for departementet som er ansvarlig for skole og utdanning i de tre periodene. Departementet har imidlertid hatt ulike navn i perioden. Jeg omtaler også analysens tema som barne – og elevsyn. Grunnen til dette er at stortingsmeldingene noen ganger omtaler barn, andre ganger elever. Barn er en bredere kategori enn elever, elevbegrepet viser til en rolle barnet har i tilknytning til skolen. I denne analysen ser jeg på Kunnskapsdepartementets formidling av barne – og elevsynet både når det gjelder barns egenskaper og roller. Det dreier seg om hvilke forutsetninger man mener barna har, hva slags egenskaper de har, men også hvilke roller de tildeles i skolen og i samfunnet.

Til grunn for analysen legger jeg tre sentrale stortingsmeldinger tilknyttet reformarbeidet, en stortingsmelding for hver statsrådsperiode: St.meld.nr. 40(1992 -93) ...*vi smaa en alen lange*



(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993), St.meld.nr.30(2003-2004) *Kultur for læring* (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004) og St.meld.nr. 16(2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I tillegg til å se på en stortingsmelding fra hver periode vil jeg utdype periodene med taler og annen litteratur og som er skrevet fra og om de ulike periodene (Clemet, 2002, Djupedal, 2005a, 2005b, og 2006, Ertesvåg 2007, Fauske 2004, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a, og 1995b, Kultur – og vitenskapsdepartementet, 1988, Kunnskapsdepartementet, 2006b, Ottosen, 2009, Telhaug 2005 og 2006, Telhaug, Mediås og Aasen, 2006 og Thuen 2010). Jeg mener dette er nødvendig for å vise skolens utvikling og gi kontekst til det barne – og elevsynet som formidles. Barne – og elevsynet må også tolkes i forhold til relevante politiske intensjoner. Dette vil underbygges nærmere i metodekapittelet.

## **Kunnskapsløftet som historisk periode**

Kapittel 3 trekker opp linjene i Kunnskapsløftet som en periode for læreplanreform. Perioden strekker seg fra Gudmund Hernes reformarbeid på 90 – tallet, hvor den generelle delen av L97 ble utformet og senere videreført i LK06. Analysens første dokument St. meld. Nr. 40 (1992 - 93) *...vi smaa en alen lange* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993), er hentet fra denne perioden. Den neste statsrådsperioden for Kunnskapsløftet er Kristin Clemets periode i 2001, hvor grunnlaget for Kunnskapsløftet ble dannet, og modellen for fagplanene ble lagt. Analysens andre dokument St. meld.nr.30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004), er hentet fra denne perioden. Den tredje og siste statsrådsperioden for Kunnskapsløftet er Øystein Djupedals periode fra 2005 hvor *Prinsipper for opplæringa* ble lagt til læreplanverket og LK06 ble det nye læreplanverket for skolen. Analysens tredje dokument St.meld.nr 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006a), er hentet fra denne perioden. Dette er ment å legge rammene for Kunnskapsløftets periode, og legge frem sentrale skolepolitiske hendelser fra arbeidet med den generelle delen i L97 og frem til innføringen av LK06 i grunnskolen, og belyse hvilke endringer som kjennetegner Kunnskapsløftet. Statsrådsperiodene til Jon Lilletun og Trond Giske forut for Clemets periode nevnes også med noen sentrale hendelser for grunnskolen. Selv om de ikke er i direkte befatning med LK06, bidrar dette til å vise utviklingslinjene frem mot LK06. I kapittel 3 gis også en redegjørelse av

kunnskapssamfunnet som kontekst for *Kunnskapsløftet*. Det trekkes linjer til globale og nyliberalistiske strømninger, og til overgangen fra enhetsskole til kunnskapsskole og fellesskole. Dette utdyper historien om *Kunnskapsløftet*, og gir en kontekst til dokumentene som skal analyseres. Dette vil plukkes opp igjen avslutningsvis, for å vise hvordan man kan forstå utviklingen av barne – og elevsynet i perioden som endringer i tiden, som del av en større kontekst, som i hvert fall til dels, går på tvers av politisk tilhørighet.

Kapittel 4 omhandler teoretiske og historiske perspektiver på barn og barndom. Kapitlet åpner med en kort presentasjon av forholdet mellom natur – og kultur som blir et bakteppe for det teoretiske perspektivet. Videre baserer det teoretiske perspektivet seg i hovedsak på Allison James, Chris Jenks, og Alan Prouts (1998) *Theorizing Childhood*, og deres kategorier om før – sosiologiske og sosiologiske perspektiver på barn. Disse perspektivene belyser noen dimensjoner i hvordan man kan se på barn. Her belyses forholdet mellom *natur* og *kultur*, barnet som et *destruktivt* eller *konstruktivt* element i samfunnet, barnet som *indre* eller *ytre* styrt, samt James et. als (1998) begreper om barnet som *becoming* og *being*. De teoriene og ideene om barn som beskrives, belyses også av andre forfattere som skriver om barndom og oppvekst (Befring, 2004 Rudberg, 1983, Thuen, 2010 og Øia og Fauske, 2010). Det vises til disse forfatterne for å utdype perspektivene på barn. Valg av teoretisk bakteppe utdypes i metodekapitlet.

## **Analyse av barne – og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet**

I analysen av stortingsmeldingene legges vekt på barn og elever i grunnskolen (1- 10). Det er også aktuelt å ta med meldingenes perspektiver på barn i barnehagealder, i de tilfeller det dreier seg om overgangen fra barnehage til grunnskole.

Analysen av hver enkelt stortingsmelding i kapittel 5, 6 og 7, er analysens første nivå. Denne analysen retter seg særlig forskningsspørsmål 1 og 2: Hvilke egenskaper og roller tillegges barn og elever i dokumentene? Og Hvilken utvikling ser man i Kunnskapdepartementets formidling av synet på barn og elever i perioden for Kunnskapsløftet? Her er formålet å si noe om barne – og elevsynet som formidles i stortingsmeldingen fra den aktuelle statsrådsperioden, og å trekke opp noen utviklingslinjer i barne – og elevsynet i perioden for

Kunnskapsløftet. Hvert av kapitlene har en tredelt oppbygning. Den første delen redegjør for grunntankene i meldingen. Den andre delen utgjør analysen av hvilke egenskaper og roller barn tillegges i den utvalgte stortingsmeldingen. I den tredje delen belyses skolepolitikken med andre dokumenter, artikler og taler fra perioden, før barne – og elevsynet for perioden sammenfattes og drøftes.

Analysens første nivå legger grunnlaget for analysens andre nivå som presenteres i kapittel 8. Dette kapittelet er rettet mot forskningsspørsmålene 2 og 3. Her beskrives og drøftes utviklingen av barne – og elevsynet i perioden for kunnskapsløftet. I tillegg blir barne – og elevsynene i perioden drøftet i et læreplanperspektiv. I analysens andre nivå hevder jeg at LK06 har utviklet seg over perioder som har formidlet ulike barne – og elevsyn, og lagt ulike forutsetninger om barn og elever til grunn for sin argumentasjon rundt skolens virksomhet. I perioden går man mot et snevrere barne – og elevsyn, hvor man i større grad fokuserer på de sider ved barnet og eleven som er direkte tilknyttet skolens mål. Utviklingen i barne – og elevsynet går også bort fra et fokus på barnets natur, barnets indre liv og barnet med et intuitivt forhold til læring, til et fokus på kulturens påvirkning på barnet, hvor man i større grad ser på barn og elever som formbare og tilpasningsdyktige gjennom utdanningssystemet. Man legger mer vekt på hvordan barn og elever kan tilpasse seg skolens kultur, og mindre vekt på barn og elevers påvirkning på skolen og kulturen. Utviklingen knytter jeg også opp mot James et. als (1998) begreper om barnet som *becoming* og *being*, og jeg hevder at utviklingen i barnesynet går fra et fokus på barnet både som *becoming* og *being* til et barnesyn som i større grad fokuserer på barnet som *becoming*. Man synes å få et mer ensrettet fokus på barn og elevers rolle som samfunnets fremtid.

De ulike læreplandelene kan se ut til å legge ulike premisser til grunn når det gjelder forestillingene om barn og elever. Jeg vil i den forbindelse rette meg mot forskningsspørsmål 3: Hvordan kan barne – og elevsynet i perioden forstås i et læreplanperspektiv? Jeg vil belyse noen perspektiver på læreplanen som kan illustrere hvilken relevans det kan ha å se læreplanen i et tidsperspektiv, med vekt på barne – og elevsynet. Jeg argumenterer for at hvilket syn på barn og elever som legges til grunn for skolen som læringsarena, har betydning for hvorvidt man lykkes i å skape skolen som en læringsarena for alle (Bæck 2011). Det ser ut til å være et tidvis motstridende barne- og elevsyn som ligger til grunn for LK06 i perioden. Barne – og elevsynet i perioden for kunnskapsløftet drøftes i forhold til andre analyser av Kunnskapsløftet og LK06 (Engelsen og Karseth 2007, Engelsen, 2008, Dale.et.al. 2011). Her

hevder jeg at det kan se ut til å være en relasjon mellom barne – og elevsynet i periodene, læreplandelene fra de ulike periodene, og intensjonene for skolen. Barne – og elevsynet synes, i hvert fall til dels, å endre seg i takt med disse endringene. Britt Ulstrup Engelsen (2008) problematiserer at læreplanens deler er tuftet på ulike kunnskapssyn, og at man kan argumentere for vidt forskjellige pedagogiske standpunkt og opplæringspraksiser ut fra disse ulike synene. Jeg vil hevde at det samme kan være tilfelle dersom læreplanen baserer seg på ulike og motstridende forestillinger om barn og elever.

Jeg stiller også spørsmål ved hvorfor læreplanen har blitt satt sammen av deler fra ulike perioder som legger ulike forutsetninger om barn og elever til grunn for skolen. Dette kan forstås som et grep for å legitimere endringene i skolen i perioden. Sammensetningen av læreplanen basert på ulike forutsetninger, kan forstås som at skolen fungerer som et utstillingsvindu for samfunnets idealer, uten at man egentlig er villig til å gjøre de endringene som skal til for å oppnå skolens mål (Laberee 2009). Utviklingen går i retning av tilnærminger til sosial ulikhet som fokuserer på barn og elevers formbarhet i skolesystemet, fremfor å ha en systemkritisk tilnærming til skolens rolle. Ansvar for at barn og elever lykkes i utdanningssystemet ser i større grad ut til å legges på individnivå, hvor løsningen på skolens utfordringer fokuseres rundt lærerne og elevene.

## 2 Metode

### 2.1 Problemstilling og oppbygning

#### Problemstilling

- Hvilket barne – og elevsyn formidler Kunnskapsdepartementet i perioden for Kunnskapsløftet?

#### Forskningsspørsmål

1. Hvilke egenskaper og roller tillegges barn og elever i dokumentene?
2. Hvilken utvikling ser man i Kunnskapsdepartementets formidling av synet på barn og elever i perioden for Kunnskapsløftet?
3. Hvordan kan barne – og elevsynet for perioden forstås i et læreplanperspektiv?

### 2.2 Et hermeneutisk utgangspunkt

#### Tekstanalyse og kvalitativ metode

I all søken etter sannhet hvor forståelse gjennom tolkning finner sted, vil man kunne finne et hermeneutisk aspekt. Sentralt i hermeneutikken er forståelse ut fra en historisk og samtidig sammenheng. Derfor blir hermeneutikken også et redskap for å forstå læreplanvirkeligheten i all dens mangfold. (Gundem 2008, s. 29).

Hermeneutikken er en av flere mulige innfallsvinkler for å forstå læreplanvirkeligheten (Gundem, 2008). Denne analysen har en hermeneutisk tilnærming til å forstå Kunnskapsløftet som reform og LK06 som læreplandokument, med vekt på barne – og elevsynet i perioden.

Tekstanalyse er en kvalitativ tilnærming til forskning. Med kvalitative teknikker ”(...) søker en å finne ut om noe fantes, hva noe var og betydde. En kan også definere dem negativt – som teknikker der en ikke legger brett på å kvantifisere, på å si hvor hyppig noe opptrådte, eller i hvilke mengder det forekom.” (Kjeldstadli, 1999 s. 183). Man kan også kombinere kvalitative og kvantitative tilnærminger (Kjeldstadli, 1999 s. 183). En kvantitativ tilnærming til problemstillingen er i dette tilfellet lite hensiktsmessig. Hvor mye stortingsmeldingene omtaler barn og elever vil ikke bidra til å si noe om hvilke forestillinger eller syn som formidles fra Kunnskapsdepartementet om barn og elever. I stedet brukes kvalitativ tekstanalyse for å besvare problemstillingen, hvor formålet er å tolke meningen i den omtalen som angår barn og elever i stortingsmeldingene, for å skape et bilde av hvilke syn man har formidlet på barn og elevers egenskaper og roller. I en tekstanalyse vil det både være av interesse hva som står i teksten, men også hva som utelates (Fairclough 2008, s. 126).

## **Oppbygning av analysen**

Analysen har to nivåer. Det første nivået består av en analyse av barne – og elevsynet med utgangspunkt i en stortingsmelding for hver enkelt statsrådperiode i perioden for Kunnskapsløftet. Analysens første nivå består av kapittel 5, 6 og 7, med ett kapittel for hver periode. Hvert av kapitlene har en tredelt oppbygning. Den første delen tar for seg reformtankene og grunntankene i meldingen, og belyser hvilke intensjoner som ble formidlet i forbindelse med meldingen. Den andre delen går inn på selve analysen av barnesynet i meldingen og belyser hvordan meldingen formidler barns egenskaper og roller. I den tredje blir analysekapittelet oppsummert og drøftet, og supplert med andre dokumenter og taler fra perioden, i tillegg til å gi et innblikk i litteratur som omtaler samme periode. Hensikten med analysens første nivå er å belyse og drøfte hvordan Kunnskapsdepartementet formidler synet på barn og elevers roller og egenskaper i de ulike periodene, og besvarer forskningsspørsmål 1. Det vil også her trekkes linjer som besvarer forskningsspørsmål 2, som sier noe om utviklingen i perioden. Forskningsspørsmål 2 vil også dekkes og oppsummeres i analysens andre nivå. Analysens andre nivå presenteres i kap. 8, og baserer seg på analysens første nivå. Her besvares forskningsspørsmål 2 og 3. Her drøftes utviklingen i perioden, og hvordan man kan forstå barne – og elevsynet i de ulike periodene i et læreplanperspektiv.

## 2.3 Kildekritikk

Kildekritikk dreier seg om å behandle kilder uten å forvri innholdet i kildene. Kildekritikkens ”grunnmur” har fire vegger (Kjeldstadli 1999). Den første veggen i grunnmuren dreier seg om hvilke kilder man har for å belyse spørsmålet. Kildene bør være fullstendige eller representative. Kildekritikkens andre mur er en ytre kildekritikk som dreier seg om hva slags kilder det er snakk om, hvilken funksjon de hadde, kildenes opphav og formål.

Kildekritikkens tredje mur dreier seg om å tolke kilden, å si noe om innholdet i kildene. Den fjerde muren er en indre kildekritikk, og dreier seg om å bestemme kildenes relevans i forhold til problemstillingen, og kildenes troverdighet (Kjeldstadli, 1999 s.170). Det gjelder å finne representative eksempler i forhold til problemstillingen, datering av kildene, og man må klargjøre kildenes opphav og hva slags kilde det er snakk om, hvilket formål den har. Kilden må også ses i lys av kontekst og tolkes i sammenheng med dette (Kjeldstadli, 1999 s. 170 - 176).

Kildene som i hovedsak er valgt ut for å belyse problemstillingen er en stortingsmelding for hver statsrådsperiode i perioden for Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingenes opphav er departementet som på utgivelsestidspunktet har ansvar for grunnskolen, her omtalt som Kunnskapsdepartementet. Meldingene presenteres ved ansvarlig statsråd for departementet i den aktuelle perioden. Stortingsmeldingen er et offentlig dokument som regnes for å være mindre forpliktende (Kjeldstadli, 1999 s. 163). Det er en presentasjon av saker til Stortinget som ikke er knyttet til forslag om vedtak. Stortingsmeldingen er laget i departementene, og legges frem for Stortinget av regjeringen. Det kan ha funksjon som rapport til Stortinget om et arbeid som er gjort innenfor et felt, eller redegjørelse og diskusjon av framtidig politikk. Stortingsmeldingene kan danne grunnlaget for en senere proposisjon, som brukes når regjeringen foreslår et vedtak for Stortinget (Regjeringen.no).

### Valg av kilder

Det er valgt en stortingsmelding for hver statsrådsperiode som bidro inn i LK06.

Stortingsmeldingene er valgt ut som signaldokumenter for hver sin periode. De er valgt på bakgrunn av at de er dokumenter som har vært sentrale i å formidle sin regjeringens ideologi og

utdanningspolitikk for grunnskolen, og de omtaler barn og/eller elever i grunnskolen. Dette underbygges nærmere i redegjørelsen av kildene nedenfor. Kildene som brukes for å belyse problemstillingen er språklige, trykte kilder i form av offentlige dokumenter. Det utdypes også med andre dokumenter, statsrådenes taler, og historisk litteratur i form av faglige artikler og skolehistoriske betraktninger om periodene (Clemet, 2002, Djupedal, 2005a, 2005b, og 2006, Ertesvåg 2007, Fauske 2004, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a, og 1995b, Kultur – og vitenskapsdepartementet, 1988, Kunnskapsdepartementet, 2006b, Ottosen, 2009, Telhaug 2005 og 2006, Telhaug, Medias og Aasen, 2006 og Thuen 2010).

Gudmund Hernes periode (Regjeringen Brundtland III), bidro med *Generell del* som ble videreført i LK06. St.meld. nr. 40 (1992 – 93) *...vi smaa, en alen lange; om 6 – åringer i skolen- konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dens innhold*, (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1993) er hentet fra denne perioden. Den er utgitt av Kirke, - utdannings – og forskningsdepartementet 30. april 1993. Stortingsmeldingen var en tilråding fra Kirke, - utdannings – og forskningsdepartementet, og tok for seg endringer i barns liv, det var en sentral melding i forbindelse med 90 – tallsreformene på grunnskolen og varslet fire reformer under ett. En familiereform, en barnereform, en skolereform, og en kulturreform. Sentralt i denne meldingen er, som tittelen sier, senkingen av skolealder til 6 år, hvor vi gikk fra å ha en 9 – årig, til en 10 – årig grunnskole (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1993). Tiltaket settes sammenheng med intensjonen om sosial utjevning, som er sentralt i sosialdemokratisk enhetsskoletenkning (Fauske, 2004 s. 348 og Thuen, 2010 s. 284).

I Kristin Clemets periode (Regjeringen Bondevik II), ble arbeidet med Kunnskapsløftet startet. Perioden bidro med styringsmodell og fagplaner i LK06, og *skoleplakaten* som ble videreført som *læringsplakaten* med noen endringer. St. Meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004), er hentet herfra. Den ble utgitt av Det kongelige utdannings – og forskningsdepartement 2. april 2004. Kultur for læring var en sentral melding, fordi den varslet et systemskifte, med endringene i skolen i forbindelse med Kunnskapsløftet for skolen og forarbeidet til LK06. Her ble det både varslet at det var ønskelig å videreføre den generelle delen fra L97 til den nye læreplanen, samtidig som det ble varslet at man skulle få en enklere målstruktur, større lokal handlefrihet og ansvar, det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet derunder nasjonale prøver, skulle bidra med kunnskap



om skolen. Fagplanene skulle forenkles og være mål – og kompetansebaserte. De grunnleggende ferdighetene ble definert til å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Disse skulle integreres i fagplanene for alle fag på ulike nivåer. I dette dokumentet sluttet man også å omtale skolen som en enhetsskole (Thuen, 2010). Endringene og i skolen fra denne perioden har blitt beskrevet som tendenser i retning av nyttetenking og nyliberalisme (Telhaug 2006 og Thuen 2010).

I Øystein Djupedals periode (Regjeringen Stoltenberg II), ble LK06 videreutviklet og innført i skolen. I denne perioden ble ”Prinsipper for opplæringa” utformet med ”læringsplakaten.” St.meld. nr. 16(2006-2007)...*og ingen sto igjen; Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet 2006a), er hentet fra denne perioden. Stortingsmeldingen er utgitt av Det kongelige Kunnskapsdepartement, 15. desember 2006. I dette dokumentet varslet regjeringen sin utdanningspolitikk med stor vekt på sosial utjevning gjennom utdanningssystemet. Det ble lagt vekt på tidlig innsats for å motvirke sosiale forskjeller. Dette innebar at tiltak skulle settes i verk så raskt som mulig etter at et problem er oppdaget. Tidlig innsats skulle omfatte alle fra førskolealder til voksen alder, og bidra til sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2006a og Kunnskapsdepartementet, 2006b). Stortingsmeldingen redegjør for regjeringens utdanningstenkning, og retorikken har blitt beskrevet både som uttrykk for tradisjonell sosialdemokratisk tenkning, og som uttrykk for instrumentell nyttetenking (Thuen, 2010).

Ett alternativ for å si noe om hvordan barne – og elevsynet formidles i perioden for Kunnskapsløftet, kunne ha vært å gjøre en analyse av selve læreplandokumentet. Jeg har imidlertid valgt en annen innfallsvinkel. Grunnen til dette er at de ulike læreplandelene i ulik grad vil være relevante for å vurdere et barne - elevsyn. De ulike læreplandelene har ulike funksjoner, og vil i ulik grad gi materiale som kan tolkes i forhold til barne – og elevsyn. Jeg har derfor valgt å behandle Kunnskapsløftet som historisk periode.

Stortingsmeldingene er relativt uforpliktende dokumenter, men de er offentlige dokumenter, som forteller noe om regjeringens planer for skolen. Fordelen med å analysere disse tekstene fremfor læreplandokumentet, er at de vil være mer utdypende om forhold som angår barn og elever, her begrunnes og utdypes de endringene man ønsker å gjøre i skolen. På den andre siden, gjør dette at det er begrenset hvor mye man kan konkludere i forhold til den faktiske betydningen av det som står der, om det barne – og elevsynet som formidles har hatt

konsekvenser for skole og læreplan. Det kan derfor være interessant for fremtiden å knytte funnene i analysen tettere opp mot læreplanen, for å undersøke om og på hvilken måte barne- og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet gjenspeiles i læreplanens ulike deler. Det er imidlertid tidligere gjort analyser an Kunnskapsløftet og LK06 (Dale.et.al, 2011, Engelsen og Karseth, 2007 og Engelsen, 2008), disse analysene brukes for å belyse hvordan barne- og elevsynet i perioden kan forstås i et læreplanperspektiv. Gjennom å supplere med andre kilder som taler og artikler fra perioden, i tillegg til historisk litteratur om perioden, og tolke meldingene i forhold til skolens utvikling, tiltak og kontekst, får man et innblikk i hvordan barne – og elevsynet i stortingsmeldingene har blitt gjenspeilet i planene og intensjonene for skolen, eller omvendt, hvordan planene og intensjonene for skolen gjenspeiles i barne – og elevsynet som formidles i stortingsmeldingene.

## 2.4 Tolkning

### Valg av tekst og forholdet til kontekst

Kjelstadli omtaler forholdet mellom tekst, opphavsperson og kontekst. Teksten må forstås i lys av innsikt i opphavspersonen og konteksten eller situasjonen (Kjelstadli, 2010 s. 185). Stortingsmeldingene har ikke en enkelt opphavsperson, men er laget i departementet, og representeres ved den ansvarlige statsråden for departementet i hver periode. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at det ikke nødvendigvis er statsråden som har laget formuleringene. I noen tilfeller vil et sterkt byråkrati i departementet påvirke et dokument i en retning. Ett eksempel på dette er Alfred Oftedal Telhaugs (2005) påstand om at ”Broen” i L97 skal ha blitt utformet som konkurrent til den generelle delen av læreplanen ”(...)som følge av departementsbyråkratiets uvilje mot Hernes` kunnskapskole(...)” (Telhaug 2005, s. 150). Også interessegrupper og fagmiljøer kan påvirke innholdet. For eksempel hevdes det at dokumentene fra Hernes periode blitt preget av en kamp om barnesynet fra førskolelærernes side (Telhaug 2006, s. 71 og 92-93). I den forbindelse vil det å supplere med taler, artikler og historisk litteratur om den utdanningspolitiske konteksten i perioden bidra til å belyse kilden og problemstillingen. Det er også viktig å understreke at det ikke er

statsrådets personlige syn på barn og elever som her er i fokus. Statsråden representerer i denne sammenhengen en utdanningspolitisk periode som har bidratt til læreplanen for Kunnskapsløftet.

Selv om barne – og elevsynet er i sentrum for analysen har det vært nødvendig å belyse mer generelt hvilke intensjoner man har hatt og historien rundt meldingene. Dette gir mening til tolkningen av stortingsmeldingene. Kontekst og intensjon er viktig å ha med i betraktningen i tolkningen av barnesynet, og kan være med på å utdype forståelsen av stortingsmeldingen. Konteksten for Kunnskapsløftet er også Kunnskapssamfunn, globalisering og nyliberalistiske strømninger. Utviklingen i perioden, og sentrale hendelser, som at enhetsskolen blir til fellesskole, man går fra sentralisering til desentralisering av skolen, blir redegjort for i kapittel 3, og gir et nødvendig bakteppe for å tolke kildene i forhold til sin samtid, og for å forstå utviklingen i perioden for Kunnskapsløftet.

## **Tolkning og diskurs**

Norman Faircloughs (2008) perspektiver på diskurs kan bidra til å klargjøre hvordan omtalen av barn og elever i perioden for Kunnskapsløftet kan forstås i denne analysen. Fairclough betrakter språkbruk innad i en diskurs som en sosial praksis fremfor en individuell aktivitet. I dette perspektivet er diskurs en måte å handle på, det er en måte å presentere verden på, og en måte mennesker forholder seg og handler i forhold til hverandre og omverden (Fairclough, 2008 s. 17). Diskursen beskrives som både konvensjonelt og kreativt konstituerende. I dette ligger at den både bidrar til å reprodusere samfunnet, men også til å forandre det (Fairclough, 2008 s. 19). Fairclough advarer imidlertid mot å overvurdere hvor sosialt determinerende eller konstruerende diskursen er. Han peker på at et samfunns diskursive konstitusjon utgår fra en sosial praksis med forankring i, og orientering mot virkelige og materielle sosiale strukturer (Fairclough, 2008 s.19 - 20).

I analysen av Kunnskapsdepartementets formidling av synet på barn og elever i perioden for Kunnskapsløftet, ligger også en antakelse om at språket, hvordan man har omtalt barn og elever, hvilken kontekst man har satt dem inn i, både kan betraktes som ideer og tanker om barn og elever som kan ha betydning for hvordan man forholder seg til barn og elever i

skolen, men også at den har en forankring i virkelige og materielle sosiale strukturer. Det legges til grunn at formidlingen av barne – og elevsynet i de ulike periodene både gjenspeiler en virkelighet, men at det også har hatt betydning for utformingen av skolen og læreplanen i perioden for Kunnskapsløftet.

Formålet med denne tekstanalysen er å tolke mening ut fra språklige, trykte uttrykk for synet på barn og elevers roller og egenskaper, slik det formidles av Kunnskapsdepartementet, både for å belyse en utdanningshistorisk periode, men også for å si noe om hvordan disse forestillingene om barn og elever kan forstås med et tidsperspektiv på læreplanen. Teksten settes også inn i en samtidig kontekst, med vekt på omtaler av de aktuelle statsrådperiodene og utviklingen i skolen, fra fagbøker og artikler.

## **Tolkning og teoretisk rammeverk**

Målet med det teoretiske rammeverket i kapittel 4, har vært å belyse tendenser og grunntrekk i synet på barn som gjør at stortingsmeldingene kan forstås i forhold til hverandre til tross for at de er forskjellige. Det teoretiske rammeverket med utgangspunkt i *Theorizing Childhood* (James et. al, 1998) har bidratt til dette.”Forbindelsen mellom dataene, den historiske prosessen, må vi konstruere, vise, skape, ut fra en teori som kan redegjøre for innholdet i kildene, men omfatter mer enn kildene sjøl. Historikeren må stå for tolkningsmønsteret.”(Kjeldstadli, 1999 s. 136). Det teoretiske rammeverket er en måte å strukturere feltet, for å vite hva man skal se etter i kildene (Kjeldstadli, 1999). I denne sammenhengen har teorier om barn og barndom vært den sentrale teoretiske bakgrunnen for analysen. *Theorizing Childhood* (James et.al, 1998) har vært egnet i denne sammenhengen, fordi den bidrar med et bredt historisk perspektiv, hvor barnesynet settes inn i et teoretisk rammeverk som viser de store linjene i utviklingen av barnesynet. Samtidig bidrar det med forståelsesmåter og tolkninger av disse perspektivene. De ulike perspektivene blir også aktualisert i forhold til et moderne hverdagssyn på barn. Dette er nyttige perspektiver for å tilnærme seg de utdanningspolitiske dokumentene, fordi de er politiske, ikke pedagogiskfaglige dokumenter. Det er sannsynlig at de ikke baserer seg på en bestemt teoretisk retning, men at de vil bære preg av sammensatte innflytelser fra samfunnsdebatt,

akademiske perspektiver, hverdagsperspektiver, politiske interesser og mer eller mindre bevisste oppfatninger om barn og barndom.

En fare ved bruk av et teoretisk bakteppe er at man risikerer å lete etter bekreftelse på de teoretiske perspektivene, og se bort fra opplysninger som ikke passer inn i det teoretiske rammeverket (Kjeldstadli, 1999 s. 138). Målet har vært å ha et teoretisk bakteppe som er åpent nok til å anvende i en analyse av stortingsmeldingene uten å tvinge perspektiver inn i dokumentene som kanskje ikke finnes der. Problemstillingen er også utformet åpent og utforskende med tanke på dette. Det har vært viktig å velge et teoretisk rammeverk som favner bredt, og utgangspunktet for analysen har vært å fokusere på tendenser fremfor faste kategorier.

Det teoretiske bakteppet er imidlertid basert på historiske perspektiver på barn og barndom, hvilke forestillinger om barn og barndom man tidligere har hatt. På bakgrunn av dette formuleres noen holdepunkter for analysen som går igjen i de teoretiske perspektivene. Noen av tendensene som kommer til syne gjennom det teoretiske rammeverket er forståelsen av barns egenskaper i forholdet mellom natur og kultur, det indre og det ytre, det konstruktive og det destruktive, og James et. als begreper om forståelsen av barns roller som ”becoming” eller ”being.” (James et. al, 1998). Fordelen med dette, er at det gir noen åpne kategorier som kan brukes i analysen av stortingsmeldingene, og som gjør det enklere å sammenlikne og tolke utviklingen i perioden. Samtidig fokuserer analysen på å finne versjoner av tidligere tiders barne – og elevsyn, dette fokuset kan innebære at det finnes nye aspekter ved barne – og elevsynet som ikke oppdages i denne analysen, fordi det ikke er oppmerksomhet rundt det. Analysebegrepene bidrar imidlertid til å klargjøre hvilke aspekter ved barn og elever som har blitt fokusert på, og hva som ikke har blitt fokusert på i analysen. Dette vil gjøre det enklere å avgjøre hva som eventuelt bør utforskes videre.

## 3 Kunnskapsløftet

### 3.1 Perioden for Kunnskapsløftet

#### Kunnskapsløftet fra L97 til LK06

Arbeidet med *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (LK06) ble iverksatt med Kristin Clemet som utdanningsminister fra 2001, og et utkast av læreplanen lå ferdig da en ny regjering overtok i 2005 (Telhaug, 2006 s. 223 og 257-258 og Gundem, 2008 s. 72). Kunnskapsløftets historie må likevel begynne med Kirke – og undervisningsminister Gudmund Hernes og arbeidet med den generelle delen av L97 som ble videreført i LK06. Historien går også via periodene til statsrådene Jon Lilletun og Trond Giske som ikke bidro direkte inn i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, men som hadde betydning for utviklingen i grunnskolen frem mot LK06. Videre trekkes perioden for kunnskapsløftet til Kristin Clemets periode som var pådriveren for nye reformer i skolen og som sto for det første utkastet av LK06, og formet Kunnskapsløftet med nye instrumenter for styring og læreplaner for fag. Perioden for Kunnskapsløftet avsluttes her med Øystein Djupedals periode, da Prinsipper for opplæringa med Læringsplakaten kom inn i LK06.

#### Sentral styring, nasjonsbygging og kunnskapsskole.

Som Kirke – og undervisningsminister ønsket Hernes å få mer ut av befolkningens talent, og beskrives som en statsråd med stor tro på utdanningens betydning for individ og fellesskap (Fauske, 2004 s. 343 - 344). Før tiltredelsen av statsrådsposten ledet Hernes arbeidet med NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Her vurderte utvalget mål, organisering og prioritering i høyere utdanning fram mot 2000-2010 (Kultur – og vitenskapsdepartementet, 1988 s. 28). Utvalget understreket betydningen av å få mest mulig ut av befolkningens evner. I det som omtaltes som en kunnskapsekspløsjon ble velferd, økonomisk vekst og kunnskapsvekst

forbundet med hverandre. Kunnskapseksplasjonen var preget av ny teknologi og raske endringer som bare kunne møtes med bedre kunnskapsbaserte ferdigheter (Kultur – og vitenskapsdepartementet, 1988 s. 9). Det var en bekymring for at kunnskapsnivået ikke kunne leve opp til internasjonale standarder, eller fylle kunnskapssamfunnets krav. Problemet strakte seg fra grunnskole til forskning, men det uttryktes også stor fremtidsoptimisme og tro på endring og reform (Kultur – og vitenskapsdepartementet, 1988 s. 7). Betydningen av basiskunnskaper ble understreket og forbundet med betydningen av å tilegne seg ny kunnskap og omstille seg de raske endringene som fulgte av kunnskapseksplasjonen. Studier skulle ikke betraktes som en livsfase, men en livsform (Kultur – og vitenskapsdepartementet, 1988 s. 10-11).

Gudmund Hernes tiltrådte som statsråd med ansvar for kirke, utdanning og forskning i 1990 (Fauske, 2004 s. 343). Etter dette startet arbeidet med 90-tallsreformene som skulle ombygge utdanningssektoren og omfatte utdanning for hele livsløpet. Alfred Oftedal Telhaug beskrev året 1990 som et signal på at anti – institusjonaliseringsfasen i norsk skolehistorie var forbi (Telhaug, 2006 s. 23). Den forsiktigheten man tidligere hadde vist for å plassere barna i institusjoner var over. Telhaug knyttet dette opp mot en kraftig økning i barnehageplasser fra 1980 til 1990 og tverrpolitisk enighet i diskusjonen om heldagsskole og utbygging av skolefritidsordninger (Telhaug, 2006 s. 23 – 24).

I arbeidet med 90-tallsreformene ble målsyring vektlagt som styringsprinsipp i grunnskole, videregående og høyere utdanning (Fauske, 2004 s. 358 - 359). Gjennom reform 94 og 97 fikk man mer utdanning til flere. Reform 94 omfattet videregående opplæring, og innebar en strukturering og utvidelse av videregående utdanning. Antall grunnkurs ble redusert fra 109 til 13, det ble utarbeidet nye læreplaner for fag, og man skulle ha mulighet til å oppnå studiekompetanse i alle studieretninger. Ungdom i alderen 16 – 20 fikk lovfestet rett til videregående opplæring, samtidig skulle de som ikke søkte eller sluttet fanges opp av en oppfølgingstjeneste (Fauske, 2004 s. 360-361).

Med reform 97 ble det innført et nytt læreplanverk for opplæringen, og grunnskolen ble utvidet med skolestart for 6 – åringer og 10-årig grunnskole (Fauske, 2004 s. 360-361). Reform 97 bar preg av sentral styring, og selv om Hernes la vekt på lærernes betydning og faglighet, ble lærernes metodefrihet begrenset gjennom obligatorisk prosjekt – og temaarbeid. Det ble også lagt stor vekt på betydningen av felles faglig innhold og referanserammer for elevene. Reform 97 vektla tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder. Noe av lærestoffet

var fastsatt sentralt, og noe skulle fastsettes lokalt (Engelsen, 2006, Gundem, 2008 og Øia og Fauske, 2010). Barns oppvekstmiljø og samarbeid med hjem og lokalsamfunn ble vektlagt (Øia og Fauske, 2010 s, 161).

## **Desentralisering og drakamp om privatskoleloven**

I 1997 ble det regjeringsskifte med borgerlig regjering, og Kristelig folkepartis Jon Lilletun overtok statsrådsposten etter Reidar Sandal, Hernes partikollega og etterfølger som statsråd (Telhaug, 2006 s. 159). Lilletun åpnet opp for å godkjenne private skoler med alternative livssynsgrunnlag. Han ønsket også å bryte med Hernes sentralstyrte reformer og åpnet for større lokalt handlingsrom. Dette ga seg blant annet utslag i en ny opplæringslov i 1999 hvor man fikk en oppmykning av retningslinjer for faginnhold og metodebruk (Telhaug, 2006 og Engelsen, 2006). Lilletuns desentraliseringspolitikk gjaldt også nedleggelsen den statlige godkjenningsordningen for lærebøker. Valg av lærebøker ble heretter overlatt til skolene og lærerne (Telhaug, 2005 s. 39).

I 2000 var det igjen regjeringsskifte med arbeiderpartiregjering og Trond Giske som statsråd. Giske foretrakk å omtale enhetsskolen som fellesskole, og tok til orde for et fleksibelt og brukertilpasset system (Telhaug, 2006 s. 225). Han var restriktiv til privatskoler, men videreførte for øvrig den foregående statsrådens desentraliseringstankegang i skolen (Telhaug, 2005).

## **Målstyring, testing og konkurranse som virkemidler for kvalitet i kunnskapsskolen**

I 2001 overtok en ny regjering bestående av Høyre, Venstre og Kristelig folkeparti med Kristin Clemet som utdanningsminister (Telhaug, 2006). Giske hadde i 2001 satt sammen et kvalitetsutvalg som Clemet videreførte med endringer i utvalgets mandat og sammensetning. På bakgrunn av utvalgets innstillinger ble det utviklet et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, som blant annet inkluderte nasjonale prøver. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skulle gi kunnskap om skolen og danne grunnlag for endring og utvikling (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 7-9).



*Stortingsmelding 30 Kultur for læring* kom forut for Kunnskapsløftet, og baserte seg blant annet på kvalitetsutvalgets innstillinger. Her ble utilstrekkelige resultater i internasjonale undersøkelser og evalueringen av reform 97 lagt som begrunnelse for det som ble omtalt som et systemskifte i norsk grunnopplæring. Systemskiftet skulle innebære styring basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering, og større lokal handlingsfrihet (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 7-9).

Det ble uttrykt bekymring for at norske elevers grunnleggende ferdigheter var utilstrekkelige. Grunnleggende ferdigheter ble beskrevet som en forutsetning for å lære å lære, og skulle oppfylle kunnskapssamfunnets krav til livslang læring. Grunnleggende ferdigheter ble beskrevet som viktig både for elevene og lærlingenes faglige og personlige utvikling, og innebar å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Ferdighetene skulle inkluderes i læreplaner for fag på alle nivåer (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 7-9). I tillegg til en økt grad av testing av elever og sterkere målstyring i skolen, innførte Clemet belønningsordninger for skoler som kunne dokumentere godt arbeid. Noen skoler ble også utnevnt til demonstrasjonsskoler som fikk økonomisk kompensasjon for å bistå andre skolars kvalitetsutvikling. Lærernes lønnsforhandlinger ble overført fra stat til kommune, og det ble åpnet for prestasjonslønn for lærerne (Telhaug, 2005 s. 61 og 69).

Clemet ville i tillegg til en kunnskapsbasert offentlig skole ha et tilbud med private skoler, eller frittstående skoler. Privatskoleloven hadde hittil kun åpnet for offentlig støtte til privatskoler som var begrunnet i alternativt livssyn eller pedagogikk. Med friskoleloven skulle det åpnes for at alle skoler som tilfredsstilte nasjonale krav, skulle få offentlig støtte, dette ble begrunnet ut fra idealer om mangfold, valgfrihet og konkurranse (Telhaug, 2005 s. 69-70). Clemet tok også til orde for å bytte ut enhetsskolebegrepet med den begrunnelse at enhetsskolebegrepet ikke var forenelig med mangfold og individualisme (Telhaug, 2006 og Thuen, 2010).

Telhaug har beskrevet Clemet som en handlekraftig statsråd, som i likhet med Hernes i liten grad lot seg påvirke av lærerorganisasjonene. Hun søkte begrunnelse for sine forslag i forskning og rapporter, og omtales som en positivist i den forstand at hun hadde stor tro på kunnskapsbasert styring og mennesker som rasjonelle aktører, men uttrykte en skepsis til det hun omtalte som ideologisk forskning, og unnlot å gi plass til allmennpedagogiske teoretikere

i kvalitetsutvalget (Telhaug, 2005 s. 46 og 61- 65).

## **Videreføring av Kunnskapsløftet**

SVs Øystein Djupedal tok over som kunnskapsminister da den første rødgrønne regjeringen overtok i 2005. Det ble dermed han som fikk oppgaven med å ferdigstille Kunnskapsløftet som Clemet hadde forberedt.

Basert på Soria Moria- erklæringen lovet Djupedal at hovedlinjene i Kunnskapsløftet skulle videreføres og forsterkes, men det skulle innføres et bredere kompetansebegrep som inkluderte sosial kompetanse, læringsstrategier og motivasjon. Dette utvidede kompetansebegrepet skulle imidlertid ikke endre de fastsatte læreplanene for fag.

Begrunnelsen for dette var ifølge Djupedal at de inneholdt verdi – og holdningskomponenter som kunne føre til at elevens personlighet og bakgrunn kom til å spille inn på vurderingen i faget. Læreplanene for fag ble bevart slik de var utarbeidet av den foregående regjeringen, og de nye kompetansemålene om læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse ble i stedet innlemmet i en del 2 av læreplanverket: Prinsipper for opplæringa som inkluderte Læringsplakaten (Djupedal, 2005b). Kunnskapsløftets læreplanverk strakte seg nå omtrent tjue år tilbake i tid, med bidrag fra både Arbeiderpartiet med generell del, Høyre med fagplaner og styringsmodeller, og SV med læringsplakat og prinsipper for opplæringa.

Som en redegjørelse av regjeringens skolepolitikk under Djupedal kom St.meld. 16(2006 – 2007)...*og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006a), hvor et kunnskapssamfunn for alle skulle være et instrument for sosial utjevning. Fellesskolebegrepet ble plukket opp, og enhetsskolen ble referert til i et historisk tilbakeblikk. I en fellesskole med kvalitet, mangfold og individuell tilpasning skulle fellesskapet og resultatlikheten sikres, danne grunnlag for livslang læring og gi like muligheter og deltakelse i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2006a). En viktig sak for den rødgrønne regjeringen ble imidlertid å reversere endringene i friskoleloven, og i stedet fokusere på å styrke fellesskolen for alle. Det har blitt hevdet at skolepolitikken, med unntak av uenighet rundt friskolespørsmålet, i perioden har vært preget av ”tung kontinuitet” imellom partiene (Telhaug, 2006 s. 281).

## 3.2 Kunnskapssamfunnet som kontekst for Kunnskapsløftet

### Kunnskapssamfunnet som kontekst for reform

Kunnskapsløftet som utdanningsreform var forbundet med vektlegging av resultatvurdering, og ”Å forandre undervisning og læring i skolen i samsvar med kunnskapssamfunnet (...)” (Dale, 2010 s. 21). Det Hernes- ledede utvalget som var nedsatt for å vurdere mål, organisering og prioritering i høyere utdanning fram mot 2000- 2010, ga uttrykk for en bekymring for at utdanningsnivået ikke var høyt nok til å fylle behovene i fremtidens kunnskapssamfunn (Kultur – og vitenskapsdepartementet, 1988) . Denne bekymringen ble gjentatt i liknende ordelag da Clemet var statsråd, og ble ytterligere forsterket ved at internasjonale komparative undersøkelser ikke viste de forventede resultatene blant norske elever (Dale, 2010 s. 39, Gundem, 2008 s. 73 og Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004).

Kunnskapssamfunnet kan forstås som et postindustrielt samfunn hvor man har gått fra industrisamfunnets produksjon av ting og over til en økonomi som i større grad baserer seg på ytelser som tjenester, kommunikasjon og idèer. Kunnskapssamfunnets økonomi er avhengig av kunnskapsproduksjon og forskning som kilde til fornyelse. I dette perspektivet ser man kunnskap tilknyttet produktivitet og fornyelse, ikke arbeid og kapital, som samfunnets grunnleggende økonomiske ressurs. Kunnskap forbindes med informasjon, teknologi og fornyelse og forstås som fleksibelt og ekspanderende fremfor fast og stabilt. I kunnskapsøkonomien kreves fleksibilitet og evne til stadig fornyelse i lærende organisasjoner. Dette krever evne til kontinuerlig læring og nyskaping (Dale, 2010 s. 22-23).

Kunnskapssamfunnet kan også settes inn i konteksten av globalisering og nyliberalistiske strømninger (Telhaug, Mediås og Aasen, 2006 s. 260). De ny – liberalistiske strømningene knyttes til det globale samfunnet, hvor det nasjonale og mer autonome markedet erstattes av det globale. Utdanning i det moderne samfunnet ser ut til å utvikle seg på et globalt nivå, hvor sett med verdier, innhold og systemer for utdanningen påvirkes av disse strømningene (McEneaney og Meyer 2000 s. 199- 200). I den globale konteksten blir konkurransedyktighet

i det globale markedet viktig for nasjonene. Behovet for konkurransedyktighet i det internasjonale markedet i kombinasjon med den nye kunnskapsøkonomien, gir også en kontekst til betydningen av komparative data. I denne konteksten inngår en sterkere internasjonal styring av norske skoler, med påvirkning fra blant andre EU og OECD, FN, verdensbanken og WTO (Telhaug, 2006 s. 272-273 og Telhaug et.al, 2006 s. 262).

## **Enhetsskole, kunnskapsskole og fellesskole**

Men enhetsskolebegrepet har gått tapt. Med det har venstresiden, med SVs kunnskapsministre i spissen, tatt farvel med sitt viktigste utdanningsideologiske bumerke gjennom historien. Den konsensus vi nå ser mellom venstre- og høyresiden i utdanningspolitikken, tegner bildet av en ny epoke i vår utdanningshistorie – det kaller på nye utdanningshistoriske analyser. (Thuen, 2010 s. 285).

I perioden for Kunnskapsløftet endres omtalen av skolen fra enhetsskole til fellesskole. Harald Thuen (2010) trekker frem overgangen fra enhetsskolebegrepet til begrepene kunnskapsskole og fellesskole som eksempler på tidstypiske og symbolmettede begreper (Thuen, 2010 s. 273- 274).

I 2004 beskrev Lars Løvlie skolens utvikling etter 90 – tallet i artikkelen ”Et ideologisk hamskifte”. Han beskrev hvordan enhetsskolen som Hernes hadde forsøkt å befeste, i stedet hadde hatt sitt ”ideologiske avskjedsshow” på 90 – tallet (Løvlie, 2004 s. 2). Videre hevdet Løvlie at det nye var konkurranseskolen, hvor PISA-testene ble brukt som påskudd for å sette konkurranse og det målbare i sentrum. ”Konkurransereglene er enkle: det som læres i den norske skolen, måles opp mot andre lands skoler. Og det som ikke kan måles, ja, det skyves lett ut av fokus.” (Løvlie, 2004 s. 2). Konkurransespektivet var ifølge Løvlie også en del av Hernes politikk. Men Clemet ble i motsetning til Hernes beskrevet som ideologisk lavmælt (Løvlie, 2004 s. 2). Senere har Thuen (2010) vist til at Clemet bevisst, og uten å kringkaste det, fjernet enhetsskolen som begrep, i *Kultur for læring* (Thuen, 2010 s. 274). I meldingen omtales den norske skolen konsekvent som ”skolen” eller ”grunnskolen” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004).

Der Arbeiderpartiets siste utdanningsstrateg, Gudmund Hernes, ønsket en fornyelse av enhetsskolen som en kunnskapssolidarisk skole, der ville Clemet omskape enhetsskolen ikke som enhetsskole, men som en kunnskapsbasert fellesskole med tillegg av friskoler.” (Thuen, 2010 s. 273).

Enhetsskolens historiske linjer kan trekkes tilbake til sosialstaten på slutten av 1800 – tallet. ”Epoken kan beskrives som et dannelseskompromiss mellom den folkelige og den lærde kultur, mellom romantikk og opplysning, der skolen blir en nøkkelinstitusjon.” (Thuen, 2010 s. 278). Enhetsskolen beskrives som særpreget av solidaritet, rettferdighet og demokrati, men også nasjonal folkedannelse (Thuen, 2010 s. 279). Den var også tuftet på en tanke om positiv frihet, hvor utdanning ble sett på som et ”(...)viktig virkemiddel idet å gi individene mulighet til å utøve kontroll med sitt eget liv(...)” (Thuen, 2010 s. 279). Da sosialdemokratene overtok enhetsskoleprosjektet på 1900 – tallet, ble sosial integrasjon også en del av enhetsskoleprosjektet. Det ble vektlagt at kjønn, sosial og økonomisk status og geografi ikke skulle være grunnlag for differensiering i skolen (Thuen, 2010 s. 280).

Thuen (2010) trekker linjen fra Hernes enhetsskoleprosjekt tilbake til Hartvig Nissens reformer på midten av 1800 – tallet, og en ”(...) kunnskapsskole for nasjonal, kulturell integrasjon og nasjonal vekst.” (Thuen 2010 s. 281). Hernes enhetsskoleprosjekt skilte seg i så måte fra hans forgjenger i 1950 – og 60 – årene, Helge Sivertsen. Sivertsen betraktes som den første reformatoren i det sosialdemokratiske skoleprosjektet (Thuen, 2010 s. 280 -281). Sivertsens strategi for å bruke skolen som et redskap for samfunnsmessig integrering, omtales som en ”solidarisk samværskultur”, med vekt på å fremme fellesskap og solidaritet gjennom det sosiale samværet på skolen, Hernes strategi omtales imidlertid som ”kunnskapssolidaritet” (Thuen, 2010 s. 281).

Hernes enhetsskole bar preg av å være en kunnskapsskole, hvor fellesskapstanken skulle realiseres gjennom felles kunnskaps – og kulturgrunnlag (Thuen, 2010 s. 281). I det sosialdemokratiske prosjektet skrives Hernes enhetsskole inn i en kontekst med globalisering og markedsstyring, hvor oppgaven skulle bli ”(...) å restaurere og fornye de sosialdemokratiske ideene i en globalisert og markedsstyrt verden, og nå i en situasjon der de sosialdemokratiske ideene var under press.” (Thuen, 2010 s. 281). Hernes enhetsskole pekte også fremover mot Clemet, hvor fellesskolen utviklet seg i retning av en kunnskapsskole (Thuen, 2010 s. 282).

For Clemet var det annerledes. Hun løftet fram kunnskapsskolen under rammen av en offentlig fellesskole eller i privat regi. I denne linje ser det ut til å fortsette under regjeringene Stoltenberg II og III, rett nok med en klar avgrensning mot privat- og friskolesektoren (Thuen, 2010 s. 274)

Hernes kombinerte enhetsskolen og kunnskapsskolens idealer, men kunnskapsskolen fikk med Clemet en vending mot det ny – liberalistiske, med friskoler, valgfrihet, og individfokus. Clemets skolemodell, som bar preg av ny – liberalistiske strømninger, med målstyring og fokus på effektivitet og nytte, ble videreført av Djupedal (Thuen, 2010 s. 284). Forholdet mellom offentlig og privat skole, fellesskapet og enkeltindividet, styring og frihet, prosess og resultat, allmenndanning og selvdanning foreslås som parametere for å plassere utdanningspolitikken i forhold til klassisk liberalisme, sosialliberalisme, sosialdemokrati og nyliberalisme (Thuen, 2010 s. 274).

### **Nyttetenkning og ny- liberalistiske strømninger**

Telhaug beskrev tanken om elever som menneskelige ressurser i L97, som en børsideologi, hvor man sikter mot å sikre fremtidens og kunnskapssamfunnets behov for kompetent arbeidskraft (Telhaug, 2006 s. 216). Tidlig på 2000 – tallet hevdet Telhaug at skolen sto ovenfor et ny- liberalistisk regime (Telhaug, 2006 s. 267). Han beskrev ny- liberalismen som politiske strømninger som fremmer valgfrihet, individualisme og desentralisering i kombinasjon med kontrollsystemer og konkurranse, preget av et økonomisk nytte – perspektiv. Nytte – perspektivet knyttes opp mot vektlegging av anvendbar eller nyttig kunnskap i form av kompetanse og ferdigheter (Telhaug, 2006 s. 278, 289 og 297 og Telhaug et.al, 2006 s. 261). Thuen peker på at utviklingen av skolen i perioden for Kunnskapsløftet, tar en ny- liberalistisk vending, men betegner dette forholdet med forsiktighet (Thuen, 2010 s. 284). Skolepolitikken, også etter SVs overtakelse av statsrådsposten, beskrives som preget av instrumentell nyttetenkning og målstyring, men med en innstramning av lokalt handlingsrom og mer nasjonal styring (Thuen, 2010 s. 284).

St. meld. Nr. 16 (2006 – 2007) *...og ingen sto igjen*, brukes som et eksempel på at "(...)v enstresiden nå i tiltak og retorikk hadde beveget seg mot høyresidens grunnlagstenkning." (Thuen, 2010 s. 284). Det pekes på at utjevningstanken kombineres med hensynet til samfunnsøkonomisk gevinst, og det er en retorisk vending i retning et nytteperspektiv. Samtidig fantes det også elementer av enhetsskoletanken: "Meldingens hensikt var å presentere regjeringens politikk for hvordan utdanningen i større grad kunne bidra til sosial utjevning, altså et kjernesporsmål for tradisjonell, sosialdemokratisk enhetsskoletenkning." (Thuen, 2010 s. 284).

## 4 Perspektiver på barn og oppvekst

### 4.1 Barnet: Natur møter kultur

Barnets ankomst til verden kan forstås som et møte mellom natur og kultur, hvor nye generasjoner påvirker og påvirkes av kulturen. Barnets naturtilstand kan oppfattes som en invasjon i det kulturelle fellesskapet, en utfordrer for kulturen. I dette perspektivet oppfattes sosialisering som avgjørende for å opprettholde samfunnets orden. Man skiller klart mellom natur og kultur. Et alternativt perspektiv på dette er at sosialisering er en medfødt menneskelig egenskap (Øia og Fauske, 2010 s. 15 - 16). Dette perspektivet kan forstås som at kultur *er* menneskelig natur.

Barnealderen er en formativ livsperiode, hvor vekst, læring og utvikling skjer med stor intensitet (Befring 2004 s. 53). Utvikling kan betegnes som dyptgripende, kumulative og varige endringer i et menneskes livsløp, og forstås som to prosesser: modning og læring. Modning dreier seg om utvikling som kommer av genetiske disposisjoner i personen selv, og vil utvikle seg når personen når en viss alder, opp til et punkt hvor individet er ferdig utviklet eller modent. Læring forstås som utvikling som skjer på bakgrunn av våre genetiske disposisjoner, men som også er avhengig av omgivelsenes påvirkning. Hvor stor del av barnets utvikling som kommer av modning, og hvor stor del som kommer fra omgivelsenes påvirkning, inngår i en diskusjon om natur og oppdragelse. Dette dreier seg om i hvilken grad mennesker formes av sine genetiske disposisjoner og arv, og i hvilken grad de formes av omgivelser og miljø (Øia og Fauske, 2010 s. 15-16).

## 4.2 Førsosiologiske og sosiologiske perspektiver på barn

Allison James, Chris Jenks og Alan Prout setter i boka *Theorizing childhood* opp teoretiske perspektiver på barn inn i kategoriene før - sosiologisk og sosiologisk (James et.al. 1998). Dette danner utgangspunktet for den teoretiske modellen om barn i denne analysen. Også Harald Thuens (2008) bok *Om barnet* og Monica Rudbergs (1983) bok *Dydige, sterke, lykkelige barn: ideer om oppdragelse i borgerlig tradisjon* brukes for å utdype disse perspektivene. Med tanke på analysen er det valgt ut noen holdepunkter eller dimensjoner som går igjen i de teoretiske perspektivene. Disse er forholdet mellom *natur* og *kultur*, det *konstruktive* og *destruktive*, det *indre* og *ytre*, og James et als(1998) begreper om ”becoming” og ”being”. Disse holdepunktene vil i det følgende bli utdypet nærmere i forbindelse med presentasjonen av de teoretiske perspektivene om barnet.

### 4.2.1 Becoming og being

De sosiologiske perspektivene på barn innebærer også en presentasjon av overgangsteorier som trekker på både førsosiologiske og nyere sosiologiske perspektiver om barn (James et. al, 1998 s. 22). Den primære forskjellen mellom overgangsteoriene og de nye sosiologiske perspektivene på barn, beskrives som forskjellen mellom ”becoming” og ”being” (James et al, 1998 s. 207). Forholdet mellom ”becoming” og ”being” kan også ses i de førsosiologiske perspektivene. De førsosiologiske perspektivene presenteres som noe av opphavet til dagens oppfatninger om barn: “These, we argue, have become part of the conventional wisdom surrounding the child, informing both contemporary analytic as well as more everyday understandings of childhood.” (James et.al, 1998 s. 3).

”Becoming” kan forstås som tilblivelse, og begrepet innebærer en forandring fra et lavere til et høyere nivå, og gjenspeiler et hierarkisk forhold mellom barn og voksen. ”Being” kan forstås på flere måter i denne sammenhengen. Det kan forstås som væren eller eksistens, det kan også forstås som person eller menneske. I denne sammenhengen kan man tenke seg at



”being” både innbefatter betydningen eksistens og betydningen menneske. Det representerer et barnesyn som er opptatt av barnets eksistens, barnets manifestasjon av seg selv, og ser barnet som et helt menneske i seg selv, og ikke i kraft av barnet som fremtidig voksen. I mangel på mer dekkende norske begreper vil de engelske begrepene ”becoming” og ”being” bli brukt når det vises til James et. al. (1998) distinksjon.

#### 4.2.2 Førsosiologiske perspektiver på barn

De førsosiologiske perspektivene på barn er delt inn i fem kategorier: Det onde barnet, (”the evil child”) det uskyldige barnet (”the innocent child”), det iboende barnet (”the immanent child”), det naturlig utviklende barnet (”the naturally developing child”) og det ubevisste barnet (”the unconscious child”). (James et.al, 1998).

Oppfatningen om *det onde barnet*, er at det har noen grunnleggende egenskaper som er av det onde, og som må begrenses og disiplineres. Barnet sett i dette perspektivet representerer en trussel mot det voksne samfunnet og den sosiale orden. Barnets iboende *destruktive* krefter består i en essensiell og universell vilje som ikke er intensjonell, men kan forstås som en opprinnelig kraft som vil utvikle seg dersom den ikke begrenses (James et.al, 1998 s. 10). *Det onde barnet* aktualiseres i moderne presentasjoner av dette perspektivet i film og litteratur. Det gjenspeiles også i moderne oppfatninger om at barnet må skjermes fra farlige omgivelser for å unngå å utvikle disse *destruktive* egenskapene. Omgivelsene barnet må skjermes fra kan være alt fra kjøpesentre til dysfunksjonelle familier (James et. al, 1998 s. 11). *Det onde barnet* kan også knyttes til forholdet mellom *natur* – *kultur*, hvor barnet forstås som en invasjon av det kulturelle fellesskapet. I dette perspektivet ser man barnet som *natur*, det har en *indre* naturlig drivkraft, som primært er *destruktiv*. Perspektivet kan sånn sett relateres til barnet som en utfordrer til kulturen, en slags kaoskraft som må temmes. Man fokuserer på en *ytre* styring av de *indre* kreftene.

Perspektivet om *det onde barnet* finner man i middelalderens barnesyn som hadde utgangspunkt i arvesynden (Thuen, 2008). Antakelsen var at barnet var født med skyld som et syndig menneske, og måtte tuktes og disiplineres. Barndommen hadde ikke en særegen plass,

barn ble sett på som små voksne, lavere i både høyde og status, men skulle ellers delta i de voksnes aktiviteter så snart de var i stand til det. Lek var ikke noe som ble vektlagt som en viktig aktivitet for barn. Middelalderens syn på *det onde barnet* ble gradvis oppmyket fra de siste århundrene av middelalderen, men under opplysningstiden på 1700- 1800 - tallet skulle dette synet på barn bli utfordret og få sitt vendepunkt under idealer om mennesket som et fritt individ, og tro på fremskritt og fornuft (Thuen, 2008 s. 53).

*Det uskyldige barnet* representerer utviklingen av et barnesyn med utgangspunkt i Rousseaus ideer om barnet som grunnleggende godt, og idealet om det frie mennesket. I dette perspektivet står barnet for det ukorrumperte opprinnelig gode mennesket. Rousseau fremhevet barnets egenart, og la grunnlaget for et moderne vestlig barnesyn som vektlegger barn som individer (James et. al, 1998 s. 13). I dette perspektivet ligger en sivilisasjonskritisk holdning og en viss skepsis til for mye innblanding i barnets utvikling. Barnet gjør sine erfaringer i naturlige omgivelser, uten for mye ytre styring og kulturell påvirkning. Til grunn ligger en tanke om at naturtilstanden er av det gode og må ivaretas i møte med sivilisasjonen (Thuen, 2008 s. 61-62). Rousseaus perspektiv aktualiseres i et moderne barnesyn som avviser at barnet er et ukomplett vesen i vente på å bli voksen, man er i stedet opptatt av å se barnets egenart. Perspektivet knyttes også opp mot samtidens fokus på å balansere barnets beskyttelse mot verdens brutalitet, med den ansvarliggjøring av barnet som er nødvendig for å ivareta barnets frihet og barnets rolle som subjekt. Barnet skal beskyttes, men ikke undervurderes (James et.al, 1998 s. 14). I dette perspektivet ser man barnet som *natur*. Den naturlige *indre* drivkraften er primært *konstruktiv*, og man fokuserer på en *indre styring*, hvor barnets indre drivkraft er et positivt utgangspunkt. Forståelsen av barnets egenverdi, barnet som *being*, er å finne i synet på *det uskyldige barnet*, hvor man ser barndommens verdi i seg selv, men i dette perspektivet tar man avstand fra kulturaspektet og ser barnets egenart som en naturtilstand.

I samme periode som Rousseau tok John Locke stilling i diskusjonen om natur og oppdragelse, og motsa middelalderens oppfatning om arvesynden med det utgangspunkt at mennesker verken er gode eller onde i sin *natur*, de var formet av oppdragelse og utdanning (Øia og Fauske, 2010 s. 20). I Lockes perspektiv skulle man forme barnet med tanke på barnet som fremtidig voksen. Rousseaus og Lockes perspektiver sto i motsetning til hverandre, og dannet grunnlaget for behaviorismen og humanismen (Thuen, 2008 s. 100).

*Det iboende barnet* har sitt utspring i John Lockes perspektiver på barn og oppdragelse. I Lockes perspektiv er barnet verken uskyldig eller syndig i sin essens, det er i sin essens ingen

ting, et blankt ark som formes av erfaring (James et.al, 1998 s. 15-16). Lockes perspektiv beskrives i motsetning til Rousseaus, som usentimentalt (James et. al, 1998 s. 16). Barnet har i dette perspektivet mange disposisjoner, også negative. Barnets egenskaper er latente. I Rousseaus perspektiv fremstår barnets egenskaper som de egentlige, som en naturlig verdi i det barnet *er*, i Lockes perspektiv fokuserer man mer på hva barnet *skal bli*. Samtidig er barnet ikke ufullkomment, det har en egenverdi, men det er også under utvikling. Det finnes ingen universell kunnskap i barnet, men det finnes latente evner som kan utvikle seg gjennom barnets iboende evne til å utvikle rasjonalitet. Gjennom utdanning vil disse evnene utvikle seg til det beste for samfunnet (James et. al, 1998).

Både Rousseaus og Lockes perspektiver om barn har oppfatninger om barns iboethet (James et, al, 1998 s. 16). Men idet Rousseaus perspektiv innebærer at det finnes en *medfødt* fornuft, innebærer Lockes perspektiv at det finnes en medfødt *evne til* fornuft. Hos Rousseau er fornuften gitt og universell, så lenge den ikke ødelegges utenifra, hos Locke er fornuften en mulighet som i større grad må stimuleres utenifra. I dette perspektivet ser man i mindre grad barnets *natur* som vesentlig. Barnets *natur* består av et bredt spekter av latente egenskaper som blir realisert i møte med *kultur*. Barnet har også latent både *destruktive* og *konstruktive* egenskaper, det er primært den *ytre* påvirkningen som er i fokus.

Synet på barnet som essensielt godt ellet ondt, er to syn som står imot hverandre, men som også har fellestrekk i det at de representerer en oppfatning av barnet som født med noen grunnleggende eller essensielle egenskaper. Selv om barns egenart ikke er vektlagt i middelalderens barnesyn, har man en oppfatning av barnets essens eller *natur* på den måten at man går ut fra at barn og mennesker for øvrig har ondskap som en grunnleggende egenskap. Samtidig har man tro på omgivelsenes evne til å tøyse disse iboende egenskapene ved hjelp av tukt og disiplin. Barnet har altså i begge tilfeller en grunnleggende *natur*, og man mener at den enten må motarbeides fordi den av naturen er ond, den *indre* kraften trenger en *ytre* styring, eller at den må dyrkes fordi den av naturen er god, den *indre* kraften skal ha en *indre* styring. I perspektivet på barnet som et blankt lerret er det i mindre grad interessant med noen naturlig essens, men derimot blir betydningen av barnets erfaring eller eksistens viktig.

*Det naturlig utviklende barnet* er en betegnelse på et utviklingspsykologisk perspektiv med utgangspunkt i Jean Piaget. Det presenteres to lekmannspektiver, eller hverdagsperspektiver som bidrar til å støtte opp om utviklingspsykologiske perspektiver. Disse er antakelsene om at barn er et naturlig, fremfor et sosialt fenomen, og at det i dette

naturlige ligger en uunngåelig modningsprosess (James et.al, 1998 s. 17). I dette perspektivet ser man barnet som forutbestemt, det barnet skal bli ligger allerede nedfelt i barnets natur. Barnet vil gjennom sine kroppslige og intellektuelle øvelser utvikle seg etter noen gitte stadier som har en hierarkisk oppbygning og beveger seg fra de intuitive til de formaliserte handlingene, hvor de tidlige barnlige stadiene bærer preg av en lavere statusmessig standard enn de voksne, og altså mer utviklede stadiene. Det er et syn på barn hvor små barn oppfattes som mindre kompetente, og gradvis beveger seg inn i en mer kompetent tilstand. Dette perspektivet aktualiseres i et hverdagssyn på barn hvor man etablerer en forskjell mellom barn og voksne, og man rettferdiggjør den kompetentes kontroll over den mindre kompetente. Her forstår man barnet som ufullstendig, og den voksne som det menneskelige målet (James et. al, 1998 s. 18). Et alternativt perspektiv på dette er Vygotskys perspektiv hvor barn ikke passivt vokser inn samfunnet, men aktivt tar del i sin egen tilegnelse (James et. al, 1998 s. 19). Synet på barnet som fremtid, barnet som *becoming*, kommer frem i synet på *det naturlig utviklende barnet*, hvor barnet forstås som ufullkomment, og den voksne er målet for barnets utvikling. Perspektivet tar også utgangspunkt i barnets *natur*, hvor barnets utvikling ligger nedfelt i barnet. Barnets *indre* drivkraft er primært *konstruktiv* og fører barnet oppover i utviklingshierarkiet.

*Det ubevisste barnet* presenteres ved Freuds interesse for barn hvor barndommen også etablerer seg i sin representasjon av de voksnes fortid, noe som skiller seg fra fokuset på barn og barndom som fremtid (James et.al, 1998 s. 20). Det kan trekkes linjer til Freuds teori om personlighetens utvikling og de øvrige synene på barn. Freuds tre personlighetselementer id, ego og super – ego, knyttes mot de tidligere modellene på barnesyn. Id knyttes mot det onde barnet, en potensielt kreativ kraft, men også en trussel mot kollektivt fellesskap, en ubevisst kraft som må tøyles. Ego knyttes mot det iboende barnet, en gryende sosial bevissthet, interaksjon og overvåkning av id og regulering av egen adferd. Super – ego hvor barnet integreres i den bevisste og rasjonelle voksne (James et. al, 1998 s. 20).

Interessen for barnepsykologi vokste frem i mellomkrigsårene både blant psykologer og pedagoger (Rudberg, 1983 s. 193). Psykologien fokuserte på barnets indre, men Monica Rudberg (1983) har også funnet paralleller mellom mellomkrigstidens psykologi, og legevitenenskapens tidligere interessen for ”den sterke kroppen” (Rudberg, 1983 s. 193).

I motsetning til legevitenskapen retter psykologien hovedinteressen mot barnets ”indre”, men oftest utfra det samme naturvitenskapelige utgangspunktet. Den kroppslige hygienen får sin parallell til ”mentalhygienen” som tar sikte på å utvikle ”menneskelig totaleffektivitet” (...).” (Rudberg, 1983 s. 193)

Barnets psyke fremstår i denne sammenhengen som et utgangspunkt for å oppnå en slags optimal menneskelig tilstand. Det er en vitenskapelig tilnærming til barneoppdragelse hvor man vektlegger vitenskapelige prinsipper som grunnlag for oppdragelsen, og en ”fortsatt fordømming av folkelig praksis.” (Rudberg, 1983 s. 194).

På 1930 - tallet utviklet barnepsykologien seg i retning av fri oppdragelse. Man fikk et mindre autoritært blikk på oppdragelse, og det ble viktig å ikke undertrykke barnenaturen, men å møte den med forståelse. Trass ble omtalt i mer positive ordelag, som en ressurs, og lydighet ble problematisert (Rudberg, 1983 s. 200-202). I etterkrigstiden og i kjølvannet av nazistenes okkupasjon, fikk barnepsykologien en oppblomstring i norsk oppdragelse. Det ble uttrykt skepsis til den tidligere autoritære barneoppdragelsen, som ble knyttet til fascistisk pedagogikk, hvor lydighet og målet om å forme barnet ble assosiert til nazismen (Rudberg, 1983 s. 2013- 2014).

#### **4.2.3 Det sosiologiske barnet**

De sosiologiske teoriene om barn er fortrinnsvis opptatt av å forklare barns utvikling i en sosial kontekst. Man er ikke så opptatt av å forklare barnet ut fra naturlige disposisjoner, uten at dette nødvendigvis innebærer at man avviser menneskets biologi. Sosialisering er et sentralt sosiologisk begrep i forståelsen av barn, og kan beskrives som prosesser hvor mennesker, og særlig barn tilpasser seg sosiale normer. Dette innebærer en prosess hvor kulturen overføres fra en generasjon til en annen, og deles inn i to tradisjoner innen sosialiseringsteorien. Den ene omtales som overgangsteorier, omtalt som *Det sosialt utviklende barnet* (”the social developing child”), den andre tradisjonen representeres av fire nye perspektiver som karakteriserer de sosiale studiene av barndom (James et al, 1998).

Overgangsteoriene ser barnet som *becoming*. Man er opptatt av barnets forandringsprosess hvor målet er den voksne tilstanden og integrering i de voksnes samfunn. De fire nye

sosiologiske perspektivene på barn er mer opptatt av barnets væren, hvor man oppfatter barnet som en sosial aktør med behov, status og rettigheter. I dette perspektivet forstår man barnet i seg selv, barnet som *being*. – ikke som hva barnet skal bli (James et al, 1998 s. 207).

Den første tradisjonen av overgangsteorier, forstår sosialisering som barnets tilegnelse av kulturen det lever i, hvor barn ikke regnes for å være individer som er utrustet til å delta i den voksne verden, men at de har et potensiale (James et. al, 1998 s. 23-24). Teorier om det *sosialt utviklende barnet* trekker på tanker fra både før – sosiologiske og sosiologiske perspektiver på barn. Teoriene har paralleller til utviklingspsykologiens forståelse av barns kognitive modning, men fokuserer også på den sosiale konteksten. I dette perspektivet er man mindre opptatt av barnets natur, og mer opptatt av samfunnets naturlige krav til barnet (James et, al, 1998 s. 23-24).

#### **4.2.4 Nyere sosiologiske teorier**

I synet på *det sosialt konstruerte barnet* ("*the socially constructed child*"), utforsker man begrepet om barn og barndom som sosialt konstruert. Barndom eksisterer ikke i en egentlig form. Man ser på oppfatninger om barn og barndom som relativt i forhold til verdensanskuelse. I dette perspektivet finnes det ikke noe egentlig og universelt barnlig, til forskjell fra de førsosiologiske modellene som har som utgangspunkt at det er noe man kan si om barn fordi de er barn, at de har noe universelt felles. Den sosiale konstruksjonismen forsøker å løsrive barnet fra den biologiske determinismen (James et. al, 1998 s. 27-28).

*Stamme – barnet* ("*the tribal child*") betegner et perspektiv der man ser på barns sosiale verden og aktiviteter som meningsfulle i seg selv, og ikke som imitasjoner, fantasier eller ufullkomne versjoner av voksenliv. Man ser på barns verden i skolegården, på lekeplassen, i gjengene, som autonome samfunn med sine egne normer og regler (James et al, 1998 s. 28 – 29). Noe av intensjonen med en slik tilnærming er å re - evaluere den hierarkiske maktrelasjonen mellom barn og voksne, slik at de voksnes verden ikke dikterer barnas verden (James et. al, 1998 s. 29).

*Minoritetsgruppe - barnet (The minority group child)* er et perspektiv på barn fra en moderne sosiologisk tradisjon som anvendes blant annet på kvinnestudier. Betegnelsen minoritet omtaler en gruppes maktesløshet, og inngår i en kritikk av maktstrukturer. I denne tradisjonen forsøker man å gi kulturelle forklaringer til oppfatninger som tas for gitt som naturlige. Rase, kjønn, alder mentale og fysiske evner som har blitt oppfattet som naturlig og medfødt, forklares som kulturelle fenomener tilknyttet en sosial kontekst. På samme måte har man forsøkt å forstå barndom som et ledd i en kritikk av de sosiale strukturene. Man er opptatt av å se alle mennesker, også barn, som subjekter fremfor objekter. Samtidig er det en tendens til at man ser den sosiale gruppen, i dette tilfellet barn, som universalisert gruppe, og ikke vektlegger forskjeller mellom barn innad i gruppen (James et. al, 1998 s. 30 - 31).

*Det sosialt strukturelle barnet (The social structural child)* har en tilnærming til barn og barndom med utgangspunkt i at barn og barndom er et konstant trekk ved alle samfunn. Barnets manifestasjon kan variere mellom ulike samfunn, men innenfor et samfunn vil barn ha noen fellestrekk. Barn er ikke ukomplette mennesker i vente på å bli voksne, de ses som sosiale aktører og borgere med behov og rettigheter. I dette perspektivet ser man barn med en essens, man universaliserer barnets egenskaper, men disse egenskapene utgår av de sosiale strukturene i det samfunnet barnet lever i (James et.al, 1998 s. 32- 33).

Kulturaspektet står sterkt i de nyere sosiologiske teoriene, men de vektlegger i ulik grad barnet som aktør. Dette kan knyttes opp mot forholdet mellom det *indre* og det *ytre*, og dreier seg om hvorvidt barnet i seg selv bidrar med noe som er eget, eller om man fokuserer på at kulturen påvirker barnet. James et. al. (1998) karakteriser også de sosiologiske perspektivene på barn med begrepet *being*.

## 5 Gudmund Hernes periode

### 5.1 Vi smaa en alen lange: Grunntankene i meldingen

#### Fire reformer under ett

St. meld 40 (1992-93) ...*vi smaa en alen lange* presenterte fire reformer under ett: en familierreform, en barnereform, en skolereform og en kulturreform (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 3). Stortingsmeldingen varslet utbygging av SFO- tilbudet for å ivareta barna når foreldrene arbeidet. Skolen skulle bidra til å gi barn gode oppvekstvilkår, sosiale opplevelser og samvær med voksne. Skolealder skulle senkes til seks år, og grunnskolen skulle dermed bli 10 – årig. Samtidig innebar kulturreformen at håndverk og kunstneriske uttrykksformer skulle bli en del av skolehverdagen, og gjerne tilknyttet lokal næringsvirksomhet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 3).

Bakgrunnen for reformene var blant annet endringer i barn og unges liv. Det ble vektlagt at foreldrene og særlig mødrene i større grad dro ut i arbeid utenfor hjemmet, og at skolen var blitt en større del av barnets miljø. Samtidig var barns kikkeshull ut i verden ikke lenger begrenset til det som sto i skolebøkene, men ble supplert av andre medier som radio og TV. I denne konteksten ble behovet for grunnskolereform skrevet inn (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 26-27).

#### Barnehagen møter skolen

St. meld 40 (1992 – 93) fokuserte på 6- åringenes overgang til skolen. Man viste til forsøk med pedagogisk tilbud for 6 – åringer med en skolemodell, en barnehagemodell og en samarbeidsmodell, og redegjorde for en vurderingsrapport om forsøket. I redegjørelsen av



vurderingsrapporten trakk stortingsmeldingen frem de ulike tradisjonene i barnehage og skole.

Man skilte mellom to tradisjoner hvor barnehagens tradisjon fremsto som en utviklingstradisjon med vekt på fri utfoldelse, frilek og sosialt samvær. Skolens tradisjon var en læringstradisjon, med vekt på kunnskapsmål og formelle fremfor sosiale læringssituasjoner (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 23). Man rettet oppmerksomhet mot samspillet mellom de ulike tradisjonene, og pekte på at forsøket hadde bidratt med "(...) viktige pedagogiske erfaringer i skolen (...)" (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 25). Blant erfaringene som ble trukket frem var betydningen av lekepedagogikk og skapende aktiviteter, samarbeid mellom førskolelærere og lærere og foreldremedvirkning (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 25).

## **5.2 Vi smaa en alen lange: barns egenskaper og roller**

### **Barnets naturlige egenskaper og konstruktive krefter**

Lek vektlegges som en viktig del av barns utvikling og læring i ...*vi smaa en alen lange*. Leken fremstår som et grunnlag for barns mestringsopplevelser og sosiale evner. "Lek er fantasi, utprøving, mestring, sosialt samvær, samhandling og konfliktløsning, og innebærer fysiske og åndelige utfordringer." (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 28). Det brukes uttrykk som "naturlig læring" og man vil gi rom for "den selvstendige barnekulturen" (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 28). Barns utfoldelse og fri- lek beskrives som noe særegent barnlig som må ivaretas av hensyn til barns optimale utvikling, og av hensyn til barnas fremtidige egenskaper. "Hvis ikke, er det fare for at institusjonaliseringen fører til passive og lite selvstendige barn og unge." (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 28).

Det naturlige læringspotensialet som barn har, med en aktiv utforsking av omgivelsene og en spørrende holdning, må skolen ta vare på og utvikle videre. For de yngste vil en tilnærmingstype basert på lek være viktig. Eldre barn og unge vil ha andre innfallsvinkler. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 35).

Her ligger en forståelse av barnet som naturlig og universelt, en tanke om at barn har noen grunnleggende egenskaper som virker i dem. Lek fremstår som en aktivitet alle barn gjør uten at det nødvendigvis er initiert av voksne. Det fremstår som noe naturlig barnlig. Det samme gjelder for vitebegjær og nysgjerrighet. Det kan trekkes linjer til *det uskyldige barnet* (James et.al, 1998), og barns selvstendige interaksjon med omverdenen. Men barns lek og barnestyrte aktivitet fremstår imidlertid ikke som idealet. Det formidles et ønske om en kunnskapsrettet og målstyrt veiledning av disse barnlige egenskapene. ”Læreren skal sette læringsprosessen i gang, gi støtte, hjelp og peke på nye utfordringer, men eleven må gradvis selv ta ansvar for egen læring.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 35). Dette vitner om at det er ønskelig med en tydelig opplæring inn i det kulturelle, man har en bred forståelse av barns læring, samtidig er det en spesifikk læring man sikter mot i skolen. Barnet har en naturlig drivkraft, men denne skal styres av læreren slik at eleven gradvis kan ta ansvar for egen læring. Samtidig er man oppmerksom på at barnets naturlige drivkraft, eller barnets egenart ikke skal krenkes. ”De voksne må hjelpe barna i læringsprosessen, men ikke ta fra dem muligheten til selvstendig initiativ, egenaktivitet og ansvar for egen læring.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 36). Det fremstår som et ønsket samspill mellom det *naturlig* barnlige og de kulturelle betingelsene, mellom det som har verdi i seg selv, og det som har en allmenn verdi. Idet myndighetenes rolle også er å ruste barna for den fremtiden som samfunnet har i vente for dem, ligger barnet som den fremtidige voksne klart i bakgrunnen, og barna ses ikke bare som barn med sin egenverdi, de er også fremtidens voksne med sin arbeidskraft og samfunnsverdi (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1993, s. 7).

Selv om stortingsmeldingen vektlegger barns lek og barns iboende egenskaper og trang til læring på småskoletrinnet, fremgår det at også eldre barn har iboende drivkraft til læring som ikke uttrykkes ved lek. Lek fremstår som en egenskap ved småskolebarna, og eldre barn naturlig vil tilnærme seg læring på andre måter. Stortingsmeldingen vektlegger barns naturlige kognitive modningsprosess, og fremhever modning, alder og tid som viktige faktorer i barns læring (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 35).

Stortingsmeldingen bevisstgjør læring som en sosial, men *indre* prosess.

Læring foregår i familieliv, fritid, skole, arbeidsliv og i andre sosiale sammenhenger. Skolen står i en særstilling fordi den gir systematisk opplæring til alle. Læring er et videre begrep enn undervisning. Læring skjer i den enkelte og krever aktiv medvirkning og engasjement. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 35).

Stortingsmeldingen forstår læring som et bredt begrep, og understreker at det som kan regnes som læring strekker seg utover skolens kontekst. Man understreker også læring som en indre prosess i barnet og eleven, og engasjement og medvirkning fremstår som forutsetninger for barns læring.

Det legges vekt på elevenes aktivitet, og for barnetrinnets eldste elever på trinn 4 – 6, anbefales utforskende arbeidsmetoder. Barnas relasjoner vektlegges også, og man oppfordrer til å bruke arbeidsmetoder som både gir mulighet for samarbeid mellom venner, og som gir elevene innflytelse på sin egen læringssituasjon (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 26). Man er også opptatt av å legge til rette for barns ”selvstyrte virksomhet.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 31).

## **Barnets naturlige egenskaper som kulturelt avhengige**

Noe av grunnlaget for reformen er endringer i barns liv. ”De unges verden er blitt fattigere på praktisk rettet handling, fjernere fra voksnes liv, og rik på informasjon med mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 3). Man uttrykker bekymring for at foreldrenes fravær fra hjemmet overlater barn til seg selv, og at de får mindre voksenkontakt og veiledning inn i kulturen enn tidligere.

Stortingsmeldingen dreier seg blant annet om å gi skolen en større del av dette ansvaret enn den har hatt tidligere (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 3). Det uttrykkes også en bekymring for manglende integrering av barn og ungdom inn i samfunnet, og ungdommens subkulturer som øker skillene til voksenverden. Barndommens økende distanse til voksenlivet gjør at man mister grepet om oppdragelsen, og det vises til at foreldrene vet mindre om sine barns liv (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet,

1993 s. 26). Man skiller også mellom bygd og by, hvor by - kulturen representerer en utfordring for barn og unges oppvekst. Ved siden av å formidle en nesten nostalgisk holdning til tidligere tiders barneoppdragelse, formidles også en romantisk holdning til småsamfunnet. Voksenkontakt, oversiktighet og tydelige rammer understrekes som forutsetninger for god oppdragelse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 26). Ungdomsårene omtales som særlig sårbare, hvor elevene har behov for omsorg og voksenkontakt, samtidig som de har behov for selvstendighet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s.40).

Samtidig som det uttrykkes en bekymring for hvordan det fremtidige barnet vil påvirke kulturen, ligger det også en bekymring for hvordan utviklingen i samfunnet påvirker barndommens uttrykk. ”Barns muligheter til å kunne leke fritt utendørs og oppleve og bruke natur er derfor blitt mer begrenset i byer og tettsteder. Flere steder er blitt farlige for barn.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 28). Barns oppvekstmiljø ses i sammenheng med barns behov for frilek. I denne forbindelse beskrives samfunnsutviklingen nokså direkte som en trussel mot barndommens vilkår. Man beskriver hvordan lekearealer og barns muligheter for utfoldelse i naturen har blitt presset ut av hensynet til boliger og trafikk (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 28).

## **Barn har naturlige fellestrekk, men ulik bakgrunn**

Stortingsmeldingen presiserer at barn er ulike. Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp og betydningen av familiebakgrunn og kultur gjentas flere ganger (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 29). Samtidig beskrives barn med noen grunnleggende fellestrekk. Man har som utgangspunkt at det er noe man kan vite om barn fordi de er barn. Disse egenskapene fremstår som grunnleggende egenskaper, men de fremstår også som sårbare egenskaper som må tas vare på og utvikles.

I et samfunn som i større grad enn tidligere vil bli preget av omstillinger, er det særlig viktig å stimulere lysten, nysgjerrigheten og iveren etter å søke ny kunnskap og nye ferdigheter, samtidig som barn og unge må få tro på egne muligheter og framtiden. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 34).

Barn oppfattes med andre ord som født med noen grunnleggende egenskaper, hvor en drivkraft mot det å lære er sentral. Men man må passe på at disse egenskapene stimuleres i en positiv retning, og her er skolens rolle sentral. Grunnlaget for forskjellene mellom barn fremstår også som kulturelt. ”Familiene gir barn svært ulike vilkår og vekstmuligheter.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 29). Familien og foreldrene ses ikke utelukkende som en ressurs, men også som en begrensning for barns læring og utvikling.

## Balansen mellom natur og kultur

Skolen gis en sentral rolle som veileder for barna inn i kulturen og fellesskapet. Det kan trekkes linjer til frykten for det uregulerte barnet og barnet som natur i møte med kultur, hvor det ligger en bekymring for hva barnet tar med seg inn i kulturen dersom det overlates til seg selv. Det er en bekymring for det forsømte barnet som kommer til syne blant annet gjennom omtale av barne – og ungdomsbander som driver hærverk uten å bli irettesatt av voksne (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 26). Dette kan knyttes opp mot *det onde barnet*, hvor middelalderens barnesyn aktualiseres i form av litteratur som *Fluenes Herre*, og frykten for det uregulerte barnets destruktive krefter kommer til uttrykk (James et. al, 1998 s. 11).

Samtidig gis det gjennom vektleggingen av barnets egenart og verdi i seg selv uttrykk for et ønske om å integrere barna inn i kulturen også på barnets premisser. Det fremstår som man ønsker en balanse mellom natur og kultur. ”De må ta sikte på både å bringe tilbake til de unges liv de deler av de voksnes virke som tidligere ga barndommen spenn og rikhet. Og å finne balansen mellom barndommens rike og de voksnes verden.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 3).

Det uttrykkes også en bekymring for at endringer i barns vilkår, både oppvekstmiljø, voksenstyring og institusjonalisering skal virke passiviserende på barn. ”Det kan være uheldig å kompensere for et forringet lekemiljø med overbeskyttelse og passivisering av barna, eller med ensidig voksenledet fritid.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 28). Dette perspektivet gir uttrykk et institusjonskritisk perspektiv, og for et barnesyn hvor det også er noe positivt ladet i det grunnleggende barnlige, og at dette barnlige til dels bør virke som en selvstendig faktor i barns utvikling, og ikke ødelegges av omgivelsenes innblanding.

Her kan man se trekk fra *det uskyldige barnet*, med utspring i Rousseaus ideer om at barnet fra naturen er godt. Dette aktualiseres i et moderne barnesyn som vektlegger å oppdra barn til selvstendighet, og hvor barn skal beskyttes, men ikke overbeskyttes (James et.al, 1998 s. 14). Stortingsmeldingen bruker også begreper som barnekultur, noe som kan relateres til *tribal-barnet*, en forståelse av barn som sosiale aktører på egne premisser, som aktører som skaper, ikke bare konsumerer kultur, et perspektiv som utfordrer den hierarkiske maktrelasjonen mellom barn og voksen (James et. al, 1998 og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993).

Samtidig som barnets natur er en sentral ressurs i barns læring, er de voksnes innflytelse avgjørende. Manglende voksenkontakt omtales med bekymring i stortingsmeldingen, og barns læring er ikke i utgangspunktet noen selvstendig virksomhet. Barnet vokser inn i et ansvar for sin egen læring. Læring blir med alderen en selvstendig virksomhet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 35).

## 5.3 Et sammensatt barne – og elevsyn

### Læreplanens Generelle del

Generell del av læreplanen ble innført i 1993 av kirke – utdannings- og forskningsdepartementet, og videreført uendret i læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06).

”Det overordnede utgangspunkt er at opplæringen skal gi barn og unge en bred livsforberedelse og stimulere utvikling av hele mennesket, slik det er redegjort for i generell del av læreplanen.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995 kap. 1.3).

Generell del bygger på seks ulike sider ved mennesket som skal utvikles i skolen og til sammen bidra til å utvikle det integrerte mennesket: det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske (LK06). Intensjonen er at den Generelle læreplandelens prinsipper og formål skal påvirke alle læreplaner for fag. Den

generelle delen bygger på prinsipper om likhet og like rettigheter, og like referanserammer legges til grunn som en forutsetning for et demokratisk samfunn. Læreplanens Generelle del bygger på en tanke om et sentralt fastsatt innhold for skolen (Engelsen og Karseth, 2007 s. 405-406).

## **Et felles grunnlag**

L97 var preget av en blandingspedagogikk som baserte seg på elevsentrert progressivisme (Telhaug, 2006 s. 136). L97 var preget av en vektlegging av fleksibilitet, individuell tilpasning til forskjeller og lokalt handlingsrom. Samtidig ble lærerens handlingsrom innskrenket i forhold til den forrige læreplanen, og vektla i tillegg en felles plattform for innholdet og arbeidsmåtene i skolen (Telhaug, 2006 s. 137). L97 har imidlertid blitt kritisert for å være inkonsekvent ved å både forsøke å imøtekomme samfunnets behov for kompetanse gjennom oppstramming av skolens faglige innhold, og føre progressiv pedagogikk i arbeidsmåter og organisering. (Ottosen, 2009 s. 88).

Utviklingen av grunnskolen i Gudmund Hernes statsrådperiode skulle skje ut fra noen generelle prinsipper. Alle skulle ha lik rett til opplæring uavhengig av kjønn, bosted, sosiokulturell og kulturell bakgrunn, funksjonsdyktighet og alder. Grunnskolen skulle bygge videre på ideen om enhetsskolen. Opplæringen skulle best mulig tilpasses elevenes forutsetninger, samtidig skulle innholdet i skolen sikre et felles grunnlag når det gjaldt kultur, verdier og kunnskap (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a kap. 4.1). I forbindelse med høringsutkastet til ny læreplan for fag i L97, kobles innholdsorienteringen til enhetsskoletanken. ”Dette er nok en viktig milepæl i arbeidet med grunnskolereformen, sier kirke-, utdannings- og forskningsminister Gudmund Hernes. - Enhetsskolen bygges først og fremst gjennom skolens innhold.” (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1995b). Planen for grunnskolen i Reform 97 la opp til et løp omtalt som den omvendte pyramiden. Dette innebar at det ble fastsatt et nasjonalt fellesstoff som skulle bli utvidet med stigende klassetrinn. Det ble understreket at fellesstoffet ikke var ensbetydende med teoretisk stoff, det skulle innebære en bredde i skolens opplæring, og innebar også etikk, praktisk og estetiske oppgaver og fysiske ferdigheter (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1995a

kap.4.3).

Det felles lærestoffet skulle tilpasses elevenes forutsetninger, og var basert på en tanke om at alle elever skulle basere sine videre valg på et likeverdig grunnlag. Det var et ledd i å utjevne sosiale og geografiske forskjeller. Selv om erfarings- og kunnskapsgrunnlaget skulle være felles, skulle det være rom for forskjeller i blant annet mengde, tempo og vanskelighetsgrad gjennom arbeid i mindre elevgrupper. Det skulle være opp til læreren å tilrettelegge for og vurdere denne tilpasningen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a kap.4.3). Grunnskolen skulle bidra til en allsidig livsforberedelse som både skulle innebære forberedelse til familieliv og samliv, læring i arbeidslivet, samfunnskunnskap og beslutningstaking (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a kap.4.1.1).

## **Barnets natur – det felles barnlige**

Stortingsmeldingen legger til grunn at barn har noe felles som er av verdi. Barns ulikhet er i hovedsak knyttet til barns ulike bakgrunn, samtidig er det noe vi kan si om barn fordi de er barn, på tvers av familiebakgrunn. Det ligger her en forutsetning om at barn har noen naturlige egenskaper som er felles for barn. Barn er fra naturens side nysgjerrige. Lek og læring er to sider av samme sak, og læring for barn fremstår som noe nesten intuitivt. Læring beskrives som en indre prosess som krever aktiv deltakelse og engasjement. Man kan ikke ta leken ut av læringen, og man kan eller bør ikke ta barnets natur ut av skolen. Barnets *natur* fremstår som utgangspunktet for læring. Samtidig er den voksne veiledningen helt avgjørende for å oppdra barn til fungerende samfunnsborgere.

Samspillet mellom det barnerettede og det skolerettede som det vises til i St.meld.40 (1992-93), finnes også igjen i det pedagogiske perspektivet i St.mld.29(1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a). I Kapittel 4.4. Sentrale prinsipper og retningslinjer for grunnskolens oppbygning, organisering og innhold” står det om småskoletrinnet 1-4:



Skoledagen skal i hovedsak organiseres ut fra barnas behov for lek og friere aktiviteter. Leken er et mål i seg selv: den gir glede og livsmot, trivsel og tilfredsstillelse, dyrker øyeblikket og gir personligheten uttrykk. På småskoletrinnet må det derfor gis rom og plass for barns frie valg av aktiviteter.

For barna er lek og læring to sider av samme sak. Gjennom lek og fantasi utforsker de omgivelsene, bearbeider sine inntrykk og får stadig større forståelse for seg selv og andre og det samfunnet de vokser opp i. Fortellinger, opplevelser og inntrykk gjøres til barnas egne ved at de lever seg inn i andres situasjon, prøver ut ulike roller og praktiske løsninger. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a kap.4.3.2).

Barns lek fremheves både som en verdi i seg selv, men også som en sentral del av barns interaksjon med omverden, som en integrert del av barns læring. ”Undervisningen må gi næring til leken, og leken må på sin side gi næring til undervisningen. Det er viktig at opplæringen fra første dag møter barnas nysgjerrighet og vitebegjærighet.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a kap 4.3.2.). Barn fremstilles med egenskapene nysgjerrighet og vitebegjær, og lek fremstår som noe grunnleggende i barnet, det foreslås å bruke leken som en vei mot kunnskapsmålene. Sagt på en annen måte: det foreslås å bruke det barnerettede som et utgangspunkt for det skolerettede og omvendt.

## Hele barnet

Det som kjennetegner ...*vi smaa en alen lange* er at den formidler et sammensatt barnesyn. Barn har mange egenskaper, samtidig er det gjennomgående i stortingsmeldingen at barn har noen grunnleggende egenskaper som fremstår som felles for alle barn. De er også sterkt indre drevet, selv om ytre påvirkning er en viktig del av oppdragelsen, er det barnets indre drivkraft som ligger til grunn. Barn fremstår som intuitive i sin læring. Læring skjer på bakgrunn av handlinger barn naturlig gjør. Samtidig skal læringen veiledes, men da på bakgrunn av, og med ivaretagelse av barnets og elevens naturlige og intuitive drivkraft mot læring.

I møtet mellom *natur* og *kultur* fremstår det i stortingsmeldingen som om man både vil veilede barna inn i kulturen, samtidig som man er redd for å overstyre barns naturlige og positive egenskaper. Man er både bekymret for at barn overlates for mye til seg selv, samtidig som det uttrykkes en bekymring for at de skal styres for mye av voksne. Barnet representerer både noe grunnleggende positivt ladet, men også noe latent negativt. Barnet ses på som et både *konstruktivt* og *destruktivt* element, og disse kreftene må balanseres. Den kulturelle

innflytelsen fremstår som noe det er essensielt at barn ledes inn i, da i form av en utvalgt kulturell innflytelse eller allmenndannelse, men det er også kulturelle innflytelser i form av samfunnsutvikling og moderne livsstil som barn i noen tilfeller må skjermes for.

Stortingsmeldingen er preget av at den forsøker å favne hele barnet. Barnets grunnleggende egenskaper, positive og negative, barnets bakgrunn, sosiokulturelle og fysiske miljø, barnets interesser og forutsetninger. Alt blir regnet som relevant for barnets læring på skolen. Ikke minst uttrykker det en forutsetning om at selv om barn er forskjellige, er det noe felles vi kan si om barn fordi de er barn. Det er sammensatt og komplisert, men det kan forklares og forstås, det finnes et felles grunnlag, og det kan legges til grunn for skolens virksomhet.

Det er nærliggende å knytte stortingsmeldingens forsøk på å favne hele barnet opp mot de menneskelige utviklingsområdene i den generelle delen av læreplanen som til sammen skal utgjøre det integrerte mennesket. På samme måte som den generelle delen av læreplanen omfatter flere menneskelige sider, omfatter stortingsmeldingen mange sider ved barnet. Tilsynelatende vil man ikke utelate noen områder av barnets liv når man legger grunnlaget for skolens virksomhet.

## 6 Kristin Clemets periode

### 6.1 Kultur for læring: Grunntankene i meldingen

Vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring. (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 3).

*Kultur for læring* (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004) Åpnet innledningsvis med en diplomatisk og harmonisk fremstilling av norsk skole. Små forskjeller og bred politisk oppslutning om skolens mål for barn og unge, allmenndannelse personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter, en høyt utdannet befolkning og små sosiale forskjeller ble trukket frem som de sterke sidene med norsk skole. Stortingsmeldingen tok imidlertid en vending, og behovet for systemskifte ble satt inn i konteksten av en norsk skole representert ved reform 97, som til tross for store økonomiske ressurser ikke maktet å oppfylle målene sine.

Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Det er svak gjennomføring i videregående opplæring, og forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 7).

Med dette som bakteppe varslet stortingsmeldingen et systemskifte i norsk skole.

Systemskiftet ble flagget under stikkordene ”Frihet, tillit og ansvar,” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 2) og skulle legges til rette for økt fleksibilitet og variasjon i skolenes arbeidsmåter, samt differensiering av opplæringen og tilpasning til den enkelte elev (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 25). Fleksibilitet var for øvrig et sentralt stikkord og et gjennomgående prinsipp i hele stortingsmeldingen (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004). Sentralt i systemskiftet var Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og – utvikling. Detaljstyring og statlig regulering skulle erstattes med tillit og ansvar til den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier. Den statlige tilsynsrollen skulle imidlertid bli mer sentral for å sikre ivaretagelse av elevenes rettigheter i henhold til

opplæringsloven (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 25-26).

Grunnprinsippene i det nye styringssystemet var: ” klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat.” (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004, s. 25). Den nye fleksibiliteten kom blant annet i uttrykk i fag – og timefordeling og klassedeling. 25 % av fag og timefordelingen skulle disponeres lokalt (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 25).

Stortingsmeldingens tittel *Kultur for læring* viste til en visjon om en skolekultur hvor skolene var lærende organisasjoner. I tillegg til kompetanse og nasjonalt styringssystem, så man behov for endringer i skolekulturen på lokalt plan, hvor man hadde et samarbeid og erfaringsutveksling både mellom lærerne og de forskjellige skolene. I tillegg ønsket man samarbeid mellom skole og hjem, samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjonene. Med fleksible organiseringsformer og arbeidsmåter, kunnskapsdeling og samarbeid skulle skoleeiere, skoleledere og lærere målrettet bruke sin kunnskap om skolens behov for å bedre kvaliteten i skolen (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 27). Kultur for læring ble knyttet opp mot kunnskapssamfunnets behov for kontinuerlig læring og behovet for den lærende organisasjonen. Felles ansvar og forpliktelse mot felles mål, refleksjon over egen virksomhet, og tydelige forventninger og tilbakemeldinger ble vektlagt som kjennetegn ved den lærende organisasjonen. Mye av dette ansvaret ble lagt på lærerne og skolens ledelse (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 26).

## **Frihet til ansvar: Lokal bestemmelse og statlig målstyring**

For at skolene skal greie det, trengs et systemskifte i måten skolene styres på. Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar.” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 3).

*St. mld. 30 Kultur for læring* skrev skolens reformbehov og behov for systemskifte inn i en kontekst av mangfold. Det ble vektlagt tilpasset opplæring og differensiering, og elevenes ulikhet ble understreket: Liksom stortingsmeldingen understreket at mangfoldet var stort,

skulle også skolens løsninger være mangfoldige. De lokale aktørene, lærere og skoleeiere skulle få mer ”frihet til å ta ansvar” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 3).

På bakgrunn av evalueringen av L97 mente man at læreplanen var for detaljert og omfattende, og at det var vanskelig å skille på de nasjonale retningslinjene og det som kunne bestemmes lokalt. Med innføring av grunnleggende ferdigheter: å uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy, skulle læreplanene for fag endres og forenkles (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 34). I stedet for sentral styring av lærernes undervisning, skulle man styre ved hjelp av mål. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skulle bidra med kunnskap om skolen.

Gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil skolen få kunnskap som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling. For å kunne bruke denne kunnskapen på en god måte, trenger skolen kompetente lærere og skoleledere, som har positive holdninger til endring og utvikling. (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 9).

Selv om man ikke ønsket en detaljstyring fra sentralt nivå ga stortingsmeldingen klare signaler om at det ble forventet av lærere og skoleledere at de støttet opp om kvalitetsvurderingssystemet og var positive til endringer i skolen.

## **Generell del, skoleplakat og fagplaner**

Grunnleggende ferdigheter fikk forrang foran det tidligere innholdsfokuset fra Hernes periode. Det felles kulturelle grunnlaget ble erstattet av et fokus på det anvendbare. De grunnleggende ferdighetene skulle danne grunnlaget for den enkeltes livslange læring: ”Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære.” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 3).

Selv om man ønsket endring i skolens styring og kunnskapssyn, skulle Generell del fra L97 videreføres med den begrunnelse at det var stor oppslutning om verdigrunnlaget, til tross for at det ble vurdert som krevende å innarbeide den generelle delen i læreplaner for fag (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 30). Den såkalte ”Broen” fra L97 som skulle tydeliggjøre forholdet mellom Generell del og fagplaner, ble imidlertid forkastet fordi den ikke passet inn Kunnskapsløftets endringer i styringsformer.

Departementet mener at mye av innholdet i «Broen» er vurderinger og bestemmelser som angår planlegging og tilrettelegging av opplæringen. «Broen» beskriver også hvordan opplæringen best kan gjennomføres. Departementet mener dette er et lokalt, profesjonelt ansvar, og at det derfor i hovedsak bør overlates til skoleeier/ skoler å velge hvordan opplæringen planlegges, tilrettelegges og gjennomføres (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 36).

Man viste til intensjonen om lokal bestemmelse og frihet under ansvar for skole og lærere. Broen ble ikke regnet som egnet i omorganiseringen av skolen fordi den ga retningslinjer for opplæringen. I stedet laget man ”Rammeverk for kvalitet – Skoleplakaten” som skulle forplikte alle skoler. Dette var en ti - punkts liste av generelle prinsipper og krav som man ville forskriftsfeste. Dette skulle gi klare forpliktelser til skolene som skulle være enkle å etterprøve og kartlegge, og ble knyttet mot det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 37).

Fagplanenes nye struktur skulle synliggjøre, tydeliggjøre og forenkle prioriteringene, forventningene og målhierarkiet for skole, lærere og elever. De skulle gi en systematisk trening i grunnleggende ferdigheter og ha sammenheng med nasjonale prøver. I motsetning til fagplanene fra L97 som hadde hatt ulik struktur for grunnskole og videregående opplæring, skulle de nye fagplanene så langt som mulig være gjennomgående for hele grunnopplæringen, altså grunnskole og videregående opplæring (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004 s. 34).

## **6.2 Kultur for læring: Barns egenskaper og roller**

### **Motivasjon for læring: Den ytre motiverte eleven**

Et motiverende læringsmiljø understrekes som en forutsetning for læring. ”En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats.” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 12). Skoleplakaten trekkes som nevnt frem i stortingsmeldingen som en klar og etterprøvbar liste over krav og forpliktelser til skolene. I listen er et særlig ett punkt som angår barn og unges egenskaper: ”2. stimulere

elevenes og lærlingenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.” (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004 s. 36). Her er motivasjonsrelaterte egenskaper som lærelyst, nysgjerrighet og utholdenhet. Det at man setter punktet opp som etterprøvbare krav forteller noe om at man går ut ifra at disse egenskapene er påvirket av kilder utenfor elevene selv. Det forteller også at det ikke er egenskaper som tas for gitt. Lærelyst, utholdenhet, nysgjerrighet er ikke egenskaper alle elever har.

”Noen elever har en svak indre motivasjon for læring, og noen har liten støtte i hjemmet, og det er da viktig at skolen og lærerne sørger for tilstrekkelig ytre trykk i opplæringen.” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55). Stortingsmeldingen peker på at noen elever fungerer godt i fleksible arbeidsmetoder, medvirkning og ansvar for egen læring, andre elever har ikke de samme forutsetningene for indre motivasjon i skolearbeidet. Det er da lærerens oppgave å bidra med ytre trykk. Selv om det skilles mellom indre og ytre motivasjon, fremstår det ikke som noe mål at indre motivasjon er noe som skal oppleves hos alle elever. Hvorvidt man har en indre trang til å lære, eller man må utsettes for et ytre trykk, fremstår ikke som vesentlig ulikt, men man er opptatt av at begge deler fremmer rask læring: ”Læring er en prosess i hver enkelt elev. Den skjer raskt når eleven har en indre trang eller et ytre trykk for å lære, og langsomt når verken ytre eller indre motivasjon er til stede.” (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004, s. 55). Det legges vekt på at målene skal nås enten dette skjer innenfra eleven selv eller med trykk utenfra.

## **Barn er forskjellige**

*Kultur for læring* legger som nevnt vekt på mangfold og fleksibilitet i sin argumentasjon for et systemskifte. Barns forskjellighet understrekes: ”Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrøtte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt.” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 4). Dette kan også tyde på at stortingsmeldingen heller mot et barne – og elevsyn som ikke har en universell natur eller egenart. At det ikke er noe man kan si om barn og elever som er felles, annet enn at de er forskjellige. Det at barn og elever kan være både teoritørste og teoritrøtte vitner også om at man tar avstand fra et syn på barn og elever hvor læring er et naturlig bestemt med trekk som er felles for alle.

Man skiller også mellom forskjellighet og ulikhet. Ulikhet og forskjellighet beskrives som en del av samfunnsutviklingen, hvor forskjellighet er noe som skal verdsettes, og ulikhet må håndteres (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 3). ”Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 4)”. Man ser på differensiering som et redskap for å motvirke ulikhet. Igjen formidles en tro på at selv om elever er forskjellige, kan alle nå læringsmålene, dersom læreren lokalt lager strategier tilpasset den individuelle eleven. Resonnementet blir noe i denne retningen: Hvis elever er forskjellige, må vi behandle dem forskjellig, på den måten blir utbyttet likere. Dette kan også knyttes mot at et av formålene med skolen beskrives som å sikre sosial mobilitet (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 3).

### **Differensiert medansvar**

Det understrekes at medansvar, ansvar for egen læring og fleksible arbeidsformer er idealer i skolen som skal øke med elevenes alder. Dette gjelder imidlertid ikke alle elever i samme aldersgruppe. ”Elevenes modenhet, erfaring og motivasjon for læring vil bestemme på hvilken måte elevene skal involveres (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55). Medansvaret skal være differensiert ut fra elevens forutsetninger, og det understrekes at lærerne ikke skal være for ettergivende (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55). Det kan virke som om man har en lærerstyrt tilnærming til aktivitetene på skolen, hvor det blir opp til den enkelte lærer å styre elevene mot læringsmålene på den måten læreren finner mest hensiktsmessig (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55). Medansvaret bærer også preg av å være lærerstyrt fordi det ikke er et prinsipp som skal gjelde alle elever. Erfaring, modenhet men også motivasjon er faktorer som skal bestemme graden av medansvar. Det sies ikke noe om hvordan elever eventuelt skal oppnå et erfarings – eller modenhetsnivå som kvalifiserer for medansvar, men når det gjelder motivasjon tyder det ikke på at man i stortingsmeldingen er opptatt av at elevene skal ha en indre drivkraft for å kvalifisere for medansvar.

Noen elever har en svak indre motivasjon for læring, og noen har liten støtte i hjemmet, og det er da viktig at skolen og lærerne sørger for tilstrekkelig ytre trykk i opplæringen. Med bakgrunn i forskningen som er beskrevet i kapittel 2, innebærer det blant annet å ikke gi elevene mer medansvar enn de er i stand til å ta, å være bevisst ved bruk av frie arbeidsformer, og ved at den enkelte lærer unngår å være



ettergivende overfor elevene. (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55).

Som nevnt fremstår det ikke som lærerens oppgave å legge til rette for elevenes indre motivasjon, men å tilpasse undervisningen den enkeltes motivasjon enten den kommer innenfra og er selvstyrt, eller den kommer utenfra og krever at læreren stiller krav og forventninger (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55). Det blir altså uklart hva medansvar for denne elevgruppa innebærer, eller hvorvidt man anser det som skolens oppgave å sette elevene i stand til å involveres i et slikt medansvar.

Ved første øyekast kan man forstå fremhevingen av barns forskjellighet som en tilnærming til et perspektiv på barnet som sosialt konstruert. Dette stemmer imidlertid ikke overens med fraværet av forsøk på å påvirke barnas egenskaper, som for eksempel indre motivasjon. Man legger til grunn at alle kan oppnå en grad av de samme målene og ferdighetene, men ikke alle vil være like motivert for å gjøre det. Dette forholdet forklares i liten grad i sosiale strukturer, eller skolens struktur, men til en viss grad av hjemmesituasjonen ved at svak indre motivasjon og liten støtte i hjemmet omtales i samme setning, men ikke direkte settes i sammenheng (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55). Det konstateres som et forhold som lærerne plikter å gjøre det beste ut av, uten at man nødvendigvis behøver å endre på utgangspunktet: interesse/ikke interesse. Tilpasset opplæring fremstår som en løsning på individnivå, og man er mindre opptatt av årsakene til barns forskjellighet.

Når det nødvendige motivasjonsnivået ikke oppnås skal man kompensere med trykk utenifra, "(...)gjennom forventninger og krav til elevene." (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55). Igjen understrekes elevenes forskjellighet, og fokuset ligger på tiltak som maksimerer den enkelte elevens læringsutbytte ut fra sitt ståsted.

Det generelle inntrykket er at man ikke er interessert i en verdivurdering av hvorvidt det er bra eller dårlig at noen er lite motivert for skolearbeidet, eller at hjemmesituasjonen er forskjellig og om dette er noe man kan gjøre noe med, man konstaterer dette derimot som et forhold, og konkluderer at hver enkelt elev har rett til tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger.

## Tilpasset opplæring fremfor systemkritikk

Stortingsmeldingens tilnærming til sosial mobilitet og sosiokulturelle forskjeller vektlegger tilpasset opplæring som løsningen på disse utfordringene. Det er derimot ingen systemkritikk å spore i stortingsmeldingens forhold til forskjellene mellom barn og elever. I dette ligger at stortingsmeldingen ikke diskuterer hvorvidt det kan være problematiske forhold i skolens struktur, eller i samfunnet for øvrig, som gjør at barn og elever presterer ulikt i skolen.

Derimot har man stor tro på den metodiske tilnærmingen til elevenes forskjeller. Dersom man behandler elevene forskjellig, blir de likere. Dette kan vitne om en tro på effekten av lærernes metodiske tilnærminger, gjennom at en tilpasset opplæring som tiltak blir et viktig ledd i å utjevne forskjeller i skolen.

Departementet foreslår en nasjonal satsing for å sikre en bedre tilpasset opplæring. Satsingen har som mål å sørge for at alle elevene utvikler gode grunnleggende ferdigheter og får positive utfordringer gjennom en grunnopplæring som gir likeverdige muligheter for alle, uavhengig av kjønn og sosial og etnisk bakgrunn. (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 89-90).

Den store satsningen er tilpasset opplæring. Det er en satsning som fokuserer på varierte metoder mot felles læringsmål, dette skal bidra til å gi likeverdige muligheter uavhengig av sosiokulturelle og kulturelle ulikheter.

Elevenes indre motivasjon knyttes i liten grad til sosiale strukturer, eller skolens struktur. Det vil si at hvorvidt elevene er interesserte i skolearbeidet av seg selv, eller behøver ytre krav og forventninger, er forhold som ikke problematiseres i forhold til skolens utforming eller samfunnsstrukturen. Derimot settes adferdsvansker i forbindelse med disse forholdene.

”Atferdsvansker blant elever kan forstås som resultat av manglende mestring av skolens forventninger og krav.” (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004 s. 89). Elevenes hjemmeforhold beskrives som faktorer utenfor skolen, som er av betydning for elevenes adferdsproblemer, men hjemmeforhold settes ikke i sammenheng med skolens struktur. ”I tillegg til faktorer innenfor skolen vil elevenes omsorgs og oppdragelsessituasjon i hjemmet ha betydning.” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 89). Man er imidlertid opptatt av spesialpedagogiske tiltak og har som mål å redusere spesialundervisningen.

Spesialundervisning skal opprettholdes for noen barn, men man har et mål om at flere skal inkluderes i den felles undervisningen (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 89-90). Igjen kan man merke seg at selv om både skolens krav og forventninger, og forhold i hjemmet settes i sammenheng med adferdsvansker, behandles dette forholdet med tiltak, ikke

med samfunnskritikk, eller med kritiske spørsmål til skolens krav og forventninger. Dette vitner nok en gang på en tillit til at iverksetting av tiltak kan bidra til å bedre disse forholdene for elevene på individnivå, og at det ikke er nødvendig å endre på systemet eller skolen. Elevene skal sånn sett formes etter skolens modell, og ikke omvendt.

## **Barn og lek**

Kultur for læring formidler i liten grad et barne – og elevsynsyn hvor man vektlegger typisk barnlige egenskaper. Dette må også ses i kontekst av at man i store deler av meldingen ikke skriver spesifikt om barnetrinnet, men det gjelder også for avsnitt som gjelder barnetrinnet spesielt.

Lek er blant de arbeidsformene som trekkes fram i stortingsmeldingen som en av de mulige årsakene til manglende læring i skolen, fordi det ifølge evalueringen av reform 97 har vært "(...)lite systematikk i læringsarbeidet, fordi lærerne mangler kompetanse til å utnytte potensialet i disse arbeidsformene." (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 15). Man er lite opptatt av lek i stortingsmeldingen, lek i skolen inngår i de lokale bestemmelsene som en fleksibel fag – og timefordeling skal bidra til. Likevel trekker stortingsmeldingen frem et skoleeksempel fra Rustad skole i Oslo, som skal illustrere hvordan denne fleksibiliteten kan brukes. Eksempelet som trekkes frem viser et program som ikke opererer med friminutt og tradisjonelle timer. Dagen er delt inn i en læringsøkt i første del, en lekeøkt i midten, og så en læringsøkt igjen. For 1. – 3 trinn er lekeøkten på to timer. Fra 4. – 7. trinn er lekeøkten kortet ned til en halv time (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 50).

Selv om stortingsmeldingen ikke omtaler forhold rundt barns lek direkte, er det interessant at man har valgt å trekke frem akkurat dette skoleeksempelet. I dette eksempelet fremstår lek og læring som to forskjellige aktiviteter. Man formidler at lek er et behov hos barn, men man forbinder det ikke med barns læring. Man forutsetter også at barns behov for lekeøkter reduseres markant idet barna begynner i 4. klasse, altså fra barna er 9 år gamle. Sett i sammenheng med at stortingsmeldingen viser seg kritisk til lek som arbeidsform, kan man kanskje se en forståelse av barns læring som løsrevet fra barns lek. Derimot vektlegger stortingsmeldingen barns lek når det kommer til SFO og fritidsaktiviteter (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 111).

## Grunnleggende ferdigheter – veien til læring

Vi skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. De er redskaper for all annen læring og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid. Meldingen fremhever det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Slike ferdigheter er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdier, men de åpner også veier til dannelse og livskvalitet som ellers ville vært stengt. (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 3).

De grunnleggende ferdighetene beskrives som redskaper for all annen læring. Skal man tolke dette direkte innebærer det at et barn som ikke kan uttrykke seg muntlig, lese, skrive regne og bruke digitale verktøy vil ha vanskelig for å lære seg noe annet. Det fremstår som om barns læring utgår fra disse grunnleggende ferdighetene. Dette skiller seg fra et perspektiv om at barn har en naturlig læring. Det bygger på en forutsetning om at barn trenger noen kulturelle verktøy for å lære. Satt på spissen kan utsagnet tolkes som at forut for sivilisasjon foregår ingen læring. Man vektlegger ikke barnet som natur, men derimot vektlegger man kultur – aspektet.

Selv om stortingsmeldingen hevder at de grunnleggende ferdighetene er avgjørende for all annen læring, må man her gå ut fra at det siktes til en spesifikk form for læring som er særlig rettet mot skolefagene. Man begrenser i dette utsagnet læring til å angå det nyttige og tilsiktede. Det legges vekt på de grunnleggende ferdighetenes nytte – verdi, og man ønsker å ha en både – og tilnærming til nytte og verdiskaping og dannelse og personlig utvikling. ”Etter departementets oppfatning er det ingen motsetning mellom en faglig sterk opplæring og en opplæring som har som mål å fremme sosial kompetanse, personlig utvikling og dannelse.” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 36). Barn har individuelle måter å lære på, de skal fortsatt kunne lære det samme. Med de grunnleggende ferdighetene kan man kanskje ane en tanke om at det tross alt er noe som er universelt felles for alle barn, selv om man vektlegger barns forskjellighet. Det som fremstår som universelt felles er evnen til å mestre de grunnleggende ferdighetene. At alle kan og skal lære seg de grunnleggende ferdighetene ligger som en grunnforutsetning.

## 6.3 Arbeid fremfor lek og fritid

*Kultur for læring* og det lokale handlingsrommet som meldingen vektla, ble ifølge Telhaug presentert av Clemet som et systemskifte for skolen (Telhaug, 2009 s. 10). Clemets partikollega og utdanningspolitisk talsmann på stortinget Søren Fredrik Voie skal også ha omtalt meldingen som en revolusjon (Telhaug, 2009 s. 10). I en tale til Høyres landsmøte i 2002 kritiserte Clemet imidlertid Hernes reformer for å være for omfattende. Arbeiderpartiets skolepolitikk ble beskrevet som en ”total rekonstruksjon, en total ombygging av skolen” (Clemet, 2002). Skolepolitikken til den foregående regjeringen ble sammenliknet med en 7 – åring som demonterer en vekkerklokke for å sette den sammen på en ny måte, og dermed mister noen vitale biter. ”Så da kan klokken stå der som før, men den virker ikke på samme måte som før.” (Clemet, 2002). Clemet ga da inntrykk av på å ville restaurere fremfor å fornye skolen, ”forandre for å bevare det beste.” (Clemet, 2002).

Clemet ville ha tilbake respekten for lærernes naturlige autoritet i skolen. “Det er skolens og klassens ledelse som er det desidert viktigste for at vi skal få et godt læringsmiljø og et godt læringsutbytte.”(Clemet, 2002). Skolens omstillinger skulle ha lokal forankring og en enkel målstruktur.”La meg heller bruke uttrykket, fristille og forenkle ovenfra for å få til nytenkning nedenfra. Vi vil ha færre mål og større frihet til å nå målet.” (Clemet 2002). Samtidig som Clemet nedtonet endringene i skolen, kritiserte hun Hernes forandringer i skolen, og særlig den sentrale styringen.

Jeg lurer på om vi har forandret så mye fra oven at noe er gått tapt på veien. For eksempel respekten for kunnskap, for formidlingskunst og respekten for lærerne som en naturlig autoritet. Det ble sagt om Hernes, han ville ha en bedre skole naturligvis, men han var så opptatt av å styre dette fra staten og styre dette detaljert og fra kontoret sitt, at han ikke bare ville lage detaljerte læreplaner – han ville til og med lage eksamensoppgavene selv. Ja, og det ble sagt at han helst ville rette eksamen selv. (Clemet, 2002).

Clemets tale som er sitert ovenfor, kan belyse beskrivelsen av henne som ideologisk lavmælt (Løvlie, 2004). I Clemets beskrivelse ble Hernes politikk fremstilt som en overdetaljert og overdreven forandring av skolen, og Clemet inntok rollen som skolens restauratør.

## De ulike barna: indre og ytre styring

*I Kultur for læring* (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004) fremstår det som om man først og fremst vil befatte seg med styringssspørsmål og overordnede nasjonale mål for skolen. Det kan fremstå som om vurderingen av synet på barn og elever overlates til det lokale planet. Barne – og elevsynet er individfokusert i den forstand at det er lite man kan si om barn som er universelt og felles. Det er lite som kan sies om barn på et nasjonalt plan uten at man er i kontakt med det enkelte barnet. Samtidig trekker stortingsmeldingen inn barn og elevers egenskaper når det gjelder motivasjon og medansvar. Man signaliserer også at alle skal oppnå de samme målene og ferdighetene, men på ulik måte. Dette formidler noe om stortingsmeldingens grunnleggende barnesyn: at barn er individer og barn er forskjellige. Man har likevel meninger om hva barns forskjellighet kan innebære når det gjelder det pedagogiske opplegget. Noen barn og elever er indre drevet, andre er ytre drevet.

Når det gjelder motivasjon og medansvar kan det fremstå som en nesten hierarkisk tilnærming til disse egenskapene. Ikke alle kan oppnå de samme formene for motivasjon, og ikke alle er modne for medansvar. I beskrivelsen av hvordan noen barn er indre drevet og andre barn er ytre drevet, fremgår ikke noe hierarkisk forhold mellom disse to. Begge tilnærmingene fremstår som utgangspunkt for effektiv læring. Når det kommer til medansvar stiller det seg annerledes. Da er den indre drivkraften en forutsetning for medansvaret. Samtidig er stortingsmeldingen tydelig på at selvhjulpenhet og ansvarlighet er idealer for opplæringen (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 3). Slik sett fremstår den indre motivasjonen som et ideal når det knyttes til medansvaret. Når dette opptrer samtidig med at man ikke har indre motivasjon som et ideal for alle, kan det tolkes i retning av en hierarkisk tilnærming – hvor indre drivkraft og ansvarlighet fremstår som idealer som det ikke tilstrebes at alle kan oppnå. Noen elever vil sånn sett være autonome, andre vil være kontrollert utenifra. På denne måten er tilnærmingen også sterkt lærerstyrt. Det blir lærerens oppgave å vurdere graden av medansvar, og slik sett er det lite barne – og elevstyrt, ved at man ikke vektlegger elevenes interesse, som medansvaret assosieres til.

*Kultur for læring* formidler et barne – og elevsyn hvor det ikke finnes noen universell barnenatur. Vi kan ingenting si om barn på det grunnlag at de er barn. Alle har ulike utgangspunkt. Utgangspunktet gjør man ikke noe med, men alle elever samles om

læringsmålene, med ulike veier til måloppnåelse. Så er det et spørsmål om man kan tolke stortingsmeldingen dit, at ikke alle oppnår den samme tilstanden av autonomi. Her er det vanskelig å konkludere. Det kan også forstås som man har en tilnærming til dette som et modningsspørsmål som ikke er aldersbetinget, en tilstand alle barn vil oppnå, men på ulike tidspunkt.

## **De rasjonelle barna**

Stortingsmeldingen er som nevnt lite opptatt av om det finnes en barnlig natur, eller noe universelt barnlig. Man tilnærmer seg elever med en forutsetning om at deres egenskaper ikke er grunnleggende forskjellige fra de voksnes. I stortingsmeldingens eksempel på hvordan skolen kan forholde seg til barns lek, er dette adskilt fra elevenes skolelæring. Lek er en egen ”post” på programmet. Barn og elevers tilnærming til læring fremstår som rasjonell, man kan legge bort leken en stund for å lære det læreren sier, også kan man leke etterpå. Dette perspektivet skiller seg fra det intuitive barnesynet fra Hernes periode, hvor man forstår barns natur og barns tilnærming til læring som noe man til en viss grad må tilpasse skolen etter. I Clemets periode fremstår barn som rasjonelle i den forstand at det ligger en forventning om at elevene kan og bør legge sine impulser til side fordi det er fornuftig i forhold til skolens mål. Man har her en forventning om at elevene vil respondere positivt på en inndeling av arbeid og lek, som kan forstås som et forsøk på å skape et skille mellom plikt og belønning.

Det generelle inntrykket er at stortingsmeldingen ser på barns skolehverdag og læring som en jobb som må gjøres. Man forventer ikke nødvendigvis at barn har en naturlig tilnærming til skolefagene, og etterstreber det heller ikke. I stedet vektlegger man blant annet ytre krav og forventninger for å fremme rask læring (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55). Det skilles klart mellom skole og fritid, og det er begrensede sider ved elevene som vektlegges. Den private sfæren og elevens interesser tilhører andre områder og andre tidspunkt enn skolen og skoletiden (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 50 og 111).

På denne måten settes også skolen opp mer som en arbeidsplass eller profesjonell arena, hvor man ser for seg klare skiller mellom fritid og arbeid, lyst og plikt. Forventningen til elevenes arbeidsinnstilling kommer også til syne i tilnærmingen til de teoritrøtte elevene som skal

stilles ytre krav og forventninger. Elevene forventes å levere i forhold til skolens målsetninger uavhengig av hvordan de trives med det skolefaglige arbeidet.



# 7 Øystein Djupedals periode

## 7.1 Og ingen sto igjen: Grunntankene i meldingen

St.mld. 16 (2006 – 2007) ...*og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* understreket betydningen av like muligheter for alle, små sosiale og økonomiske forskjeller, og fremhevet skolens og barnehagens rolle i dette. Målet var en helhetlig satsning på sosial utjevning på flere områder, med bekjempelse av økonomisk skjevfordeling og fattigdom (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 7). De grunnleggende ferdighetene ble opprettholdt som en særlig prioritert oppgave for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 7).

Å ha gode kunnskaper og grunnleggende ferdigheter i blant annet lesing, skriving, regning og IKT er avgjørende for å kunne delta i et moderne arbeids- og samfunnsliv. I tillegg er det viktig at alle utvikler sosial, kulturell og etisk kompetanse, evne til samarbeid og kritisk tenkning. Alle må utvikle kunnskap og innsikt som fremmer dannelse, deltakelse i demokratiske prosesser og det å ta ansvar for sitt eget liv. (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 1).

I tillegg til å fokusere på de grunnleggende ferdighetene skulle skolen ha et ansvar for andre sider som sosial kompetanse, etikk og kritisk tenkning. Det var fremdeles kunnskapssamfunnets krav og bekymring for fremtidens ungdom som var drivkraften bak behovet for endring i skolen.

Alle har et læringspotensial. Når manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsalderen utelukker mange fra å delta i kunnskapssamfunnet, er det systemet som feiler. Dette rammer særlig barn og unge som ikke har foreldre med mulighet til å kompensere for svakheter i utdanningssystemet. (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 10).

Man vektla i likhet med *Kultur for læring* ikke å spesifisere pedagogiske modeller og metode. Ambisjoner, verdier og systematisk innsats var det som skulle til for å skape en bedre skole (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 59). I likhet med *Kultur for læring* var det den kompetente læreren som var den viktigste forutsetningen skolens kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 63).

Blant tiltakene som ble foreslått for grunnskolen var å sikre støttetiltak i de første årstrinnene, utvide skoledagen på barnetrinnet til 28 timer, legge til rette for leksehjelp og økt fysisk

aktivitet, utvikling av nasjonale prøver og kartleggingsprøver for å avdekke problemer tidlig, og vurdere å koble skoleeiers ansvar for oppfølging tettere opp mot resultater (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 75).

## 7.2 Og ingen sto igjen: Barns egenskaper og roller

### Alle barn kan lære

Innledningsvis i stortingsmeldingen understrekes det at alle kan lære, og læring fremheves som en kontinuerlig virksomhet hos mennesker, som en grunnleggende menneskelig egenskap: ”Mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 3). Understrekingen av at læring er noe mennesker gjør hele tiden overalt, samtidig som læring beskrives som et potensial, kan vitne om en dobbelthet i synet på læring, at det både er noe mennesker gjør fordi de er mennesker, at det er en menneskelig egenskap som alltid er virksom. Samtidig antyder beskrivelsen av læring som potensial et syn på læring som noe mennesker *kan* gjøre, en latent, men ikke alltid virksom egenskap. Gjennom å gripe inn tidlig, og ta utgangspunkt i det enkelte barns ståsted, skal de grunnleggende ferdighetene gradvis bygges opp mot et mestringsnivå som er tilfredsstillende for kunnskapssamfunnet. ”Barn og unges læringsmuligheter må bygges opp stein på stein.” (Kunnskapsdepartementet 2006a s. 10). Når man hevder at mennesker lærer hele tiden vitner dette om et selvoppfyllende læringspotensial, men det snakkes også om et potensial om læring som fremstår som uoppfylt som et pågående intendert arbeid: at menneskets potensial for læring skal komme til nytte. Stortingsmeldingen viser til en spesifikk form for læring som er tilsiktet og i tråd med skolens mål og samfunnets behov. Den læringen stortingsmeldingen sikter til er altså ikke noe som skjer naturlig i barnet og elevens samspill med omgivelsene, det er en læring som omgivelsene må tilrettelegge for.

Svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen er en av hovedårsakene til at mange faller ut av videregående opplæring, og derfor heller ikke får oppnådd yrkeskompetanse eller mulighet til å fortsette

i høyere utdanning. Grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 10).

Grunnlaget for læring legges tidlig, og det er igjen en spesifikk form for læring av ferdigheter det er snakk om. Småbarnsalderen og grunnskolealderen fremstår som det opprinnelige materialet for den optimale læringskurven, og jo tidligere man sikrer barnets opprinnelige egenskaper nysgjerrighet og motivasjon, jo bedre vil det gå på skolen.

Småbarnsalderen er en viktig periode for utvikling av evnen til kommunikasjon, begrepsforståelse og ordforråd. Barn har en medfødt nysgjerrighet og motivasjon for læring som må støttes og videreutvikles gjennom hele opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 11).

Barn beskrives med en medfødt nysgjerrighet og motivasjon for å lære, men motivasjonen og nysgjerrigheten er en sårbar egenskap som står i fare for å ødelegges av manglende mestringsopplevelser. Tidlig innsats fremstår som et virkemiddel for å forhindre at barns medfødte drivkraft til å lære ødelegges av nederlag. ”Det beste man kan gjøre for å forebygge marginalisering er å hjelpe tidlig, når mulighetene fortsatt er mange og motivasjonen ikke er svekket av nederlag.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 11). Man må gripe inn tidlig for å motvirke at barn opplever nederlag. Man går ikke bare ut fra at barnet har en medfødt egenskap til å lære ”noe,” man går ut fra at barnet har en medfødt egenskap som kan styres inn mot skolen mål, at barnet og elevens motivasjon og nysgjerrighet for læring kan styres på en slik måte at den kommer samfunnet til nytte (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 3 og 10). Man har en tanke om at barnets og elevenes indre motivasjon er avgjørende for videre skolelæring, samtidig forutsetter man at denne motivasjonen kan rettes mot noen sentralt satte mål, dersom barna og elevene opplever mestring.

Det offentlige utdanningssystemet skal være mangfoldig og inkluderende, og må evne å møte hver enkelt slik at deres individuelle ferdigheter og ulike utgangspunkt blir forstått, ivaretatt og videreutviklet. Den enkelte skal ses både som et individ og som et medlem av læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 11).

Elevenes individuelle egenskaper blir også omtalt, men da som en mer generell del av skolens oppgaver. Mestring på andre områder enn skolens målområder er noe som vektlegges først og fremst som en form for mangfolds- og inkluderingstanke. Elevenes ulikhet skal blir ivaretatt og forstått, samtidig vektlegges fortrinnsvis mestring på det skolefaglige området.

## Frykten for den marginaliserte eleven

Et viktig prinsipp i stortingsmeldingen er at alle skal inkluderes, og frykten for den marginaliserte eleven er gjennomgående. ”Læringsmulighetene bygger blant annet på de ferdigheter og erfaringer individet har tilegnet seg tidligere i livet. Læring avler mer læring. Personer som ikke kommer inn i gode læringsprosesser, vil ha en økt risiko for å komme inn i en negativ utviklingsspiral(...)”(Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 11). Dette kommer blant annet til syne i en figur om presenteres i stortingsmeldingen ”Figur 1.2 Faktorer som hemmer og fremmer læring.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 10). Figuren viser en side som fremmer læring og en som hemmer læring. Den siden med faktorer som fremmer læring er illustrert med rette piler, og den med faktorer som hemmer læring er illustrert med en krusedull som er tykk nederst ved startpunktet, og som smalner til øverst, og kan minne om en negativ spiral. Modellen for faktorer som hemmer læring begynner med forsinket språkutvikling, og går videre til lesevansker og adferdsvansker. Videre kommer nederlag og svak motivasjon i fag, deretter svak faglig utvikling og skulk. Dette følges av frafall i videregående og til slutt læringsfattige jobber og utstøting til trygd. På den andre siden vises en motsatt læringsutvikling som begynner med god språkutvikling og ender med læringsrike jobber, videre utdanning og samfunnsdeltakelse.

Samtidig som det formidles en stor tro på sosial utjevning gjennom utdanningssystemet, er det noe motsetningsfylt i stortingsmeldingen. Man presiserer at ikke alle vil oppnå de samme målene. ”Ikke alle vil nå de samme målene. Det er heller ikke et mål at alle skal inn i høyere utdanning, men alle skal få et solid grunnlag for livslang læring.” (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 3). Det presiseres også at høyere utdanning for alle ikke er et mål. Samtidig er den positive utviklingskurven preget av et mål mot videre utdanning, og den negative utviklingsspiralen preges av svak faglig utvikling.

Stortingsmeldingen fokuserer på elevenes skolefaglige mestring som forutsetning for en heldig utviklingskurve. Fokuset for denne problemstillingen er hvordan man kan få barn til å oppleve mestring innenfor dette området, selv om man ikke regner med at alle skal kunne oppnå de samme målene. Fokuset ligger på å tilpasse barnet til skolen, ikke omvendt. Alle skal inkluderes og møtes i forhold til sine individuelle egenskaper, men det er klart barnas motivasjon for skolens fag som er i fokus. Man legger til grunn at alle barn skal kunne mestre

og være motivert for skolens fag. I tilfelle dette ikke skjer har det sin grunn i manglende utvikling av ferdigheter i barnets tidlige år. Barneårene fremstår som helt avgjørende, og som en særskilt mulighetsbase for å endre sentrale samfunnsproblemer og sosial ulikhet.

## **Det sosialt reproduerte barnet**

Stortingsmeldingen vektlegger tidlig innsats, betydningen av å gripe inn tidlig for å sikre det ønskede læringsutbyttet. Her ligger også en erkjennelse av at barnet og eleven tar noe med inn i skolen. Dette er ikke fortrinnsvis i barnets natur, men i den sosiokulturelle arven. ”Barn som har foreldre med svak tilknytning til arbeidslivet og et lavt kompetansenivå, er særlig utsatt for problemer senere i livet, for eksempel i skole, utdanning og arbeidsliv.”

(Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 9). Det sosialt reproduerte barnet fremstår som stortingsmeldingens store utfordring, og foreldrenes sosiokulturelle status står mellom barnet og dets fremtid og utdanningsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 7 og 9). ”Barns utvikling har sammenheng med foreldrenes levekår og muligheter på arbeidsmarkedet. Ulikhet i økonomi, helse, demokratisk deltakelse og utdanning henger sammen.”

(Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 7).

Tidlig innsats handler slik sett om å gripe inn tidlig for å kompensere for lav sosiokulturell status. Her ser man også frykten for barnet som fremtid, ikke i form av barnets natur i møte med kulturen, men i form av barnets sosiokulturelle arv i møte med skolekulturen. Barnet representerer en fremtidig samfunnsutfordring i kraft av sin sosiokulturelle bakgrunn. ”Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss.” (Kunnskapsdepartementet 2006a s. 3). Utdanning fremstår som løsningen på det sosialt reproduerte barnets problemer for seg selv og samfunnet. Det er både mulig, og lønnsomt å gripe inn tidlig for å redusere sosial ulikhet. ”Potensialet for å redusere sosial ulikhet gjennom å iverksette tiltak i småbarnsalderen er stort, og den samfunnsøkonomiske gevinsten ved å tilby gode tiltak til barn som har behov for ekstra stimulering, er svært høy.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 11). Stortingsmeldingen formidler en tro på at sosial ulikhet kan reduseres gjennom tiltak i tidlig alder. Dette perspektivet vitner om en forståelse av barn som i stor grad kulturelt påvirkelige. Det er lite som tyder på en grunnleggende eller naturlig forskjellighet, eller felles grunnleggende egenskaper, og det er først og fremst

bakgrunnen deres som legger føringer på hvorvidt de lykkes i utdanningssystemet. Denne bakgrunnen kan i stor grad påvirkes av tiltak.

Gjennom å klargjøre mål og kriterier for vurderingen, ligger det også en tanke om sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 30). Tanken bygger på en forestilling om at uklare krav og forventninger i skolen gjør at elever med høyt utdannede foreldre vil dra fordeler av dette. I denne argumentasjonen ligger også en forståelse av at det er mulig å utjevne de sosiale forskjellene gjennom å tydeliggjøre hvilke krav og forventninger skolen stiller. Samtidig advares det mot å undervurdere visse elevgrupper, fordi dette også kan ha betydning for den sosiale reproduksjonen. ”Dette kan bidra til et unødig lavt ambisjonsnivå, og dermed til sosial reproduksjon.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 31). Derimot trekkes høye forventninger frem som en ”(...) avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 31).

## **De formbare barna**

Tanken om at tidlig innsats kan løse problemene med sosial reproduksjon, og at barn i stor grad er kulturelt påvirkelige kommer også til syne i stortingsmeldingens forslag om tiltak for elever i grunnskolen. Tiltakene vitner om en tro på at barna og elevene i stor grad er formbare i forhold til ytre påvirkning, og at mer utdanning vil ha en utjevnende funksjon.

Ett av tiltakene er å utvide skoledagen på de laveste trinnene og leksehjelp. ”Det vil særlig ha betydning for elever som får liten oppfølging utenom skoletiden.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 75). Sitatet er et eksempel på at man har tro på at tiltak på skolen kan kompensere for hjemmesituasjon.

Det legges også vekt på andre ytre faktorer for sosial utjevning i forhold til barns skolelæring. Stortingsmeldingen kobler både kosthold og fysisk aktivitet til sosial utjevning og ulikheter i barns læring. ”Studier viser at fysisk aktivitet i skoletiden stimulerer til økt aktivitet på fritiden, og at det kan virke stimulerende på læring. Dermed kan tid til fysisk aktivitet på skolen i seg selv virke sosialt utjevnende.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 75). Gjennom økt fysisk aktivitet på skolen, vil elevene stimuleres til å bli mer aktive på fritiden, og dermed vil de også lære bedre. På denne måten viser man en tro på at tiltaket økt fysisk aktivitet på

skolen, skal ha en gunstig effekt på barnas læring, og at det også skal motvirke sosiale forskjeller. Også kosthold er et tiltak som skal fremme læring og motvirke sosiale skiller.

Kosthold varierer med familiebakgrunn, og man kobler kosthold og læring sammen.

”Kostholdet varierer systematisk med familiebakgrunn, samtidig som forskningen har avdekket enkelte sammenhenger mellom kosthold og læring.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 75). På denne måten bruker stortingsmeldingen innføring av frukt og grønt i skolen som et tiltak for sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 75).

Man fokuserer på tiltak for elevenes fysiske kropp, som aktivitet og kosthold, samtidig blir trivsel trukket frem som underordnet i sin betydning for barn og elevers læring. ”Det er ingen klar sammenheng mellom trivsel og læring. Det er mange skoleflinke elever som ikke trives, og vice versa.” (Kunnskapsdepartementet 2006a s. 32). Derimot er motivasjonen i form av interesse og holdning viktig for elevenes læring.

En rekke undersøkelser har påvist en sterk sammenheng mellom elevens motivasjon, særlig interesse og holdninger, og læring. Relativt lav motivasjon ser ut til å være et generelt problem blant norske elever. Det er imidlertid ingen tydelig sammenheng mellom familiebakgrunn og elevenes motivasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 32).

Ansaret for elevenes motivasjon ligger på læreren ved hjelp av tilpasset opplæring og lærerens forventninger til eleven (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 76). ”Læreren er ansvarlig for at elevens møte med skolen blir positivt, slik at det vekker faglig interesse, gir motivasjon og fører til læring.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 76). Det kan være verdt å merke seg at motivasjon synes å være knyttet mot det skolefaglige området, og trivsel knyttes til elevenes relasjoner seg imellom (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 32 og 76).

Det generelle inntrykket er at man har tillit til at enkelttiltak og ytre tiltak virker, at det finnes gode muligheter for å påvirke barns læring med ytre tiltak. Gjennom tiltak i skolen, som i stor grad innebærer å sørge for tidlige mestringsopplevelser og påvirkning av barns fysiske kropp, kan man bedre barns læring og bidra til sosial utjevning. Det som skjer på skolen har stor betydning i den sosiale utjevningen, men først og fremst ut fra en tanke om å motvirke effekten av barnas familiebakgrunn, ikke ut fra en tanke om at det barna tar med seg på skolen setter premissene for skolens virksomhet. Man har imidlertid tro på at tiltak fra lærerens side i form av tilpasset opplæring, skal hjelpe elevenes motivasjon og interesse, det er da den faglige interessen det er snakk om.

## Sosial utjevning gjennom utdanningssystemet

Stortingsmeldingen formidler en stor tro på utdanning, og et syn på barn og elever som formbare i utdanningssystemet. Utdanning fremstår som en viktig løsning for å motvirke sosial reproduksjon.

Utdanningssystemet påvirkes av endringer på andre samfunnsområder, og aktører på alle nivåer i utdanningssystemet må bruke sin kompetanse til å utvikle en offensiv tilnærming til samfunnsutviklingen. Når ulikhetene i samfunnet øker, må innsatsen for å motvirke forskjeller også forsterkes i utdanningssystemet. I denne stortingsmeldingen presenteres regjeringens politikk for hvordan utdanningssystemet i større grad skal bidra til sosial utjevning. (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 7-8).

I Djupedals periode gjentas ”systemet” og ”utdanningssystemet” som viktige faktorer i barn og elevers ulikhet (Kunnskapsdepartementet, 2006a). ”Alle har et læringspotensial. Når manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsalderen utelukker mange fra å delta i kunnskapssamfunnet, er det systemet som feiler.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 10). Stortingsmeldingen fra Djupedals periode trekker på tanker fra utdanningssosiologien i tilnærmingen til utforming av læringsmål og kriterier for vurdering. Resonnementet synes å være at gjennom å tydeliggjøre utdanningens mål og kriterier, vil elevgrupper med en sosiokulturell ballast som normalt ikke passer inn i skolen, lettere kunne tolke skolens koder.

Uklare læringsmål og kriterier for vurdering kan innebære opprettholdelse av sosiale skiller. Jo mer diffuse vurderingskriterier som benyttes, jo mer vil elever med foreldre med høy utdanning kunne dra fordeler i skolen. Denne elevgruppen har større sannsynlighet for å forstå implisitte krav og forventninger og vil lettere kunne forstå og tilpasse seg disse uten nærmere innføring i hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingene. (Kunnskapsdepartementet, 2006a s. 30).

Man formidler en oppfatning om at dersom man tydeliggjør skolens kultur, gjennom tydelige vurderingskriterier, vil dette bidra til sosial utjevning. Man stiller ikke spørsmål ved hvilken kultur skolen formidler. Dette bidrar også til å underbygge at man har et syn på barn og elever som formbare. Det er ikke nødvendigvis slik at skolen skal formes etter barnet eller eleven, derimot vil man kunne rette barnet og eleven inn på å være innstilt på skolearbeidet. Gjennom å tydeliggjøre hva slags kultur skolen formidler, gjennom klare mål og kriterier, vil elever med ulik bakgrunn kunne rette seg etter dette. Så lenge forventningene skolen stiller er klare, går man ut fra at elevene vil kunne rette seg etter dette.



## 7.3 Utdanning for sosial utjevning

”Av og til er det vanskelig å se forskjell på tidligere utdanningsminister Kristin Clemet og Øystein Djupedal.” (Ertesvåg, 2007). Sitatet er tidligere nestleder i utdanningsforbundet, Per Aahlin, sin uttalelse til VG (Ertesvåg, 2007). Uttalelsen kom i forbindelse med at Djupedal kritiserte sitt eget parti for å ha ”(...) tatt litt for lett på dette med kunnskap.” (Ertesvåg, 2007). Artikkelen dreide seg videre om at skolepartiene SV og Høyre nærmet seg hverandre i skolepolitikken. SV la større vekt på kunnskapskrav og kartlegging, og Høyre fikk mer fokus på heldagsskole, leksehjelp, fysisk aktivitet og ernæring (Ertesvåg, 2007).

Thuen peker på at med unntak av full barnehagedekning og endring av Clemets friskolelov, videreførte den nye regjeringen i stor grad planene for skolen, både gjennom en videreføring av prinsippene i Kunnskapsløftet og tilslutningen til nasjonale prøver (Thuen, 2010 s. 284).

Året etter ble Clemets plan innført uten nevneverdige endringer av SV-statsråden. Samtidig ble det klart at heller ingen av fagplanene ville bli endret. Dermed gav venstresiden sin tilslutning til de førende prinsippene om kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i skolen, og den sluttet seg til den mye omdiskuterte ideen om ikke å angi konkret innhold i fagplanene. (Thuen, 2010 s. 284).

*Skoleplakaten* fra Clemets periode ble endret til *Læringsplakaten* som en del av læreplanens *Prinsipper for opplæringa*. Blant annet ble formuleringen ”*fremme differensiert opplæring*” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 36 )” endret til ”*fremme tilpasset opplæring*” (LK06). I tillegg la læringsplakaten mer vekt på verdi – og etikk og samarbeid (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004 s. 36 og LK06). *Læringsplakaten* som erstattet *Broen* fra Hernes periode fikk en ny funksjon. I stedet for å ta for seg planlegging og gjennomføring av undervisningen, skulle ”Prinsipper for Opplæringa” med ”Læringsplakaten” klargjøre hvilke grunnleggende prinsipper som skulle ivaretas av skole og lærere i tillegg til de grunnleggende ferdighetene (Telhaug, 2005 s. 154-155).

Kompetansemålene i læreplaner for fag danner blant annet grunnlaget for vurdering av elevens faglige utvikling og læringsutbytte. Hvert av kompetansemålene må derfor angi tydelig hva elevene skal kunne oppnå i faget. Sosial kompetanse og motivasjon uttrykkes i stor grad gjennom adferd og vil også ha en verdi- og en holdningskomponent. (Djupedal, 2005b).

Målstyringsmodellen ble videreført, og selv om man ønsket å inkludere sosial kompetanse, læringsstrategier og motivasjon som basiskompetanser, ble dette holdt borte fra fagplanene.

## **Det sosialt reproduerte barnet**

Selv om man i Djupedals periode videreførte mange av Clemets intensjoner for Kunnskapsløftet, hadde barne – og elevsynet noen fellestrekk med Hernes periode. ...*og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*, tar et steg tilbake til Hernes periode gjennom å vektlegge en naturlig motivasjon for læring hos barna. Også her er denne drivkraften sårbar, den må ivaretas for å være en konstruktiv ressurs. Baksiden av medaljen er at barnet blir en destruktiv kraft, eller en belastning for samfunnet, dersom man ikke griper inn tidlig nok for å kompensere for familiebakgrunn.

Fokuset skiller seg imidlertid fra Hernes periode ved at barnets egenart, barnekultur og naturlig læring blir lite vektlagt. Man er primært opptatt av barnets naturlige egenskaper som et utgangspunkt, noe latent som kan passes inn i det skolefaglige området, gitt at barnet opplever mestring. Barnet som *becoming* er klart et dominerende perspektiv i meldingen fra Djupedals periode. Barnet som *being* er derimot i liten grad et tema. Interessen som vies barnets og elevens perspektiv er først og fremst rettet mot den interessen dette har for eleven som en fremtidig voksen deltaker i samfunnet.

Stortingsmeldingen fokuserer først og fremst på å forberede barnet på de utfordringene som kommer i skolen, fremfor å kreve at skolens oppgaver skal være formet på en slik måte at alle barn vil oppleve mestring. Dette tyder på at det ikke er barnets mestring i seg selv som er målet, men potensialet som ligger i mestringsopplevelsen. Her gjøres rettes oppmerksomheten mot hvorvidt barnet mestrer det skolefaglige området, og ikke hva annet barnet eventuelt mestrer. Det vitner også om at man har som forutsetning at alle barn vil kunne ha motivasjon for de samme tingene, gitt at man unngår opplevelsen av nederlag.

Barn har en medfødt nysgjerrighet og motivasjon for læring som må støttes og videreutvikles gjennom hele opplæringsløpet. Forskning viser at barn som har god språkutvikling før skolestart, har bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språkutvikling. Leseutviklingen påvirker motivasjonen, som igjen påvirker faglig læring. (Kunnskapsdepartementet 2006a s. 11).

Motivasjon og nysgjerrighet fremstår som de særegne barnlige egenskapene som peker seg ut av betydning for barnets videre skoleløp. Leking nevnes i forbindelse med barns læring, men da i forbindelse med omtale av barnehagens betydning for barns skoleløp. Barn har i dette perspektivet en natur som er grunnleggende for læring, men kulturaspektet står i denne sammenhengen mye sterkere. Perspektivet minner sånn sett om ”det iboende barnet”(James et al, 1998). Barnet har ulike disposisjoner og latente egenskaper som kan utvikles i en retning, det har et potensial som kan oppnås med den rette oppdragelsen.

Forståelsen av barnet fremstår som mer ytre enn indre styrt. Selv om barna og elevene har et indre utgangspunkt, er det lite som tyder på at dette er en drivkraft som virker på egenhånd, eller at barnet og eleven er selvdrevet i sin læring. Derimot fremstår det som om barnets indre egenskaper kan styres utenfra, gjennom å stimulere til mestringsopplevelser, men det uttrykkes også en tro på at man kan rette alle barns motivasjon mot det skolefaglige arbeidet, dersom det legges til rette for tidlig mestring. Barns forskjellighet fremstår sånn sett som et sosiokulturelt, og ikke naturlig fenomen. I talen til Utdanningsforbundets landsmøte i 2006 gjorde også Djupedal det klart at skolens viktigste oppgave var læring og kompetanseutvikling. Elevenes trivsel ble først og fremst omtalt som noe som skulle tilknyttet dette prosjektet.

I de talene jeg har holdt, og i de kommentarene jeg har gitt, har jeg understreket at skolens viktigste oppgave er læring og kompetanseutvikling. Det er ingen motsetning mellom faglige utfordringer og trivsel. Vi vet alle at trivsel ofte skapes når en arbeider med faglige utfordringer og får oppgaver som en må strekke seg for å makte. (Djupedal, 2006).

Tanken om at alle barn kan motiveres for skolearbeidet dersom det legges til rette for det tidlig nok, vitner om en sterk tro på det kulturelle aspektet i forståelsen av barnet. Man har stor tro på barnet som miljøpåvirket, noe som også kommer til syne i koblingen mellom kosthold, fysisk aktivitet og barn og elevers læring. Dette vitner om en et syn på barn som formbare i forhold til ytre tiltak, og at disse tiltakene også kan motvirke ulikhet i familiebakgrunn. Samtidig er dette perspektivet først og fremst opptatt av barnets tilpasning til samfunnet og skolen, og ikke samfunnets og skolens tilpasning til barna og elevene. I dette ligger at til tross for at man er opptatt av tilpasset opplæring, dreier det seg først og fremst om tiltak for å utruste barn til videre skole og utdanning, fremfor å rette skolen etter barnas form. Dette kan bero på at man i synet på barn og elever ikke har en forestilling om at det finnes noe særegent barnlig, eller en typisk barnlig natur som må pleies. Derimot er perspektivet preget

av at man forestiller seg barn i stor grad som formbare i forhold til omgivelsene.

.

## 8 Kunnskapsløftets barn

I dette kapittelet vil utviklingen i barnesynet i de tre periodene for kunnskapsløftet bli belyst og drøftet, og de tre periodene blir sett i forhold til hverandre når det gjelder barne- og elevsyn. Formålet her er å se på utviklingen av barne – og elevsynet ved hjelp av de tre statsrådperiodene som holdepunkter for utviklingen av barne – og elevsynet i Kunnskapsløftet som periode. Deretter vil barne – og elevsynet for perioden bli drøftet i et læreplanperspektiv. Her vil barne – og elevsynets relevans for utformingen av skolen og læreplanen drøftes, og funnene i analysen vil bli sett i forhold til tidligere analyser som er gjort av Kunnskapsløftet og LK06 (Dale.et.al, 2011, Engelsen og Karseth, 2007, Engelsen, 2008).

### 8.1 Utviklingen av barne- og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet

Selv om periodene for Kunnskapsløftet omtales ved navnet til ansvarlig statsråd, er dette ikke egnet som en analyse som klart kan si noe om forskjellen mellom de politiske partiene eller statsrådene, men derimot av utviklingen i perioden. Utviklingen må i denne sammenhengen først og fremst forstås som generelle endringer i barne- og elevsynet som formidles fra Kunnskapsdepartementet.

Det flere faktorer enn partipolitikk og statsrådenes intensjoner som påvirker barne- og elevsynet i dokumentene. For eksempel har dokumentene fra Hernes periode blitt preget av en kamp om barnesynet fra førskolelærernes side (Telhaug, 2006 s. 71 og 92-93).

Førskolelærerne – med sitt glødende engasjement – tapte kampen om 6- åringene da de ville beholde dem i barnehagen. Til gjengjeld har de vunnet kampen om hele småskolen, som skal ta opp i seg det beste av barnehagens pedagogikk. (Telhaug, 2006 s. 137).

Førskolelærernes engasjement hadde ifølge Telhaug bidratt til at barnehagepedagogikken kom inn i skolen. Lek – perspektivet i *...vi smaa en alen lange* beskrives også som et kompromiss med sosialistisk venstreparti og førskolelærerne (Telhaug, 2006 s. 71). Senere fikk man oppslutning om en 10 – årig obligatorisk skole gjennom en videreføring av dette

kompromisset, her mellom Ap, Sp og Sv i det som ble omtalt som en ”overgangspedagogikk” med vektlegging av lek for hele småskoletrinnet (Telhaug, 2006 s. 92-93). Telhaug (2005) hevdet også at ”Broen” var preget av den elevsentrerte progressivismen i mønsterplanene av 1974 og 1987. Denne skal ha blitt utformet som konkurrent til den generelle delen av læreplanen ”(...) som følge av departementsbyråkratiets uvilje mot Hernes`kunnskapsskole (...)” (Telhaug, 2005 s. 150). Det kan også føyes til at skolepolitikken i forbindelse med Kunnskapsløftet har vært preget av ”tung kontinuitet” mellom partiene (Telhaug, 2006 s. 281).

Historien i perioden for Kunnskapsløftet viser også at statsrådene etter Hernes periode i noen grad har fulgt opp hverandres tiltak på tvers av partitilhørighet. For eksempel ble Lilletuns oppløsning av Hernes sentraliseringsstrategi ikke omgjort av Hernes partikollega Trond Giske. Giske tok også til orde for å gå bort fra enhetsskolebegrepet og foreslo et fellesskolebegrep. Clemet fra Høyre valgte så å fjerne enhetsskolebegrepet helt, og da Djupedal fra SV overtok statsrådsposisjonen var det igjen fellesskolebegrepet som ble brukt (Telhaug 2005 og 2006).

Dette er forhold som kan belyse barne – og elevsynet på en måte som ikke har direkte forankring i statsrådenes barnesyn eller partipolitikk. Det kan også tjene som et eksempel på at det synes å være en rød tråd i utviklingen av norsk skole som ikke nødvendigvis følger partipolitiske skiller. En måte å forstå denne tråden på, kan være konteksten for Kunnskapsløftet, hvor kunnskapssamfunn og nyliberalisme inngår i en større global sammenheng. Dette er forhold som kan bidra til å påvirke skolepolitikken på tvers av partipolitisk tilhørighet innad i en nasjon. Spørsmålet om barne- og elevsynet i forhold til statsrådene og de ulike politiske retningene, vil kreve en mer omfattende analyse. Det utelukker ikke at barnesynet i stortingsmeldingene er påvirket av statsrådenes partipolitiske utgangspunkt, men denne analysen er ikke egnet til å gi et klart svar på dette.

### **8.1.1 Natur – kultur: Intuitiv – rasjonell – sosiokulturell**

Barna i Hernes periode fremstår som nesten intuitive i den forstand at egenskapene som ligger i barnets *natur* driver dem frem i læringen. Lek fremstår som barns naturlige, intuitive læringsform. Tidvis kan perspektivet trekke på tanker fra *det gode barnet* hos James et. al (1998), hvor man går ut fra at det vil skje en naturlig læring i barnets samspill med

omgivelsene, hvor de voksnes deltakelse ikke utelukkende ses på som positivt. Selv om man er opptatt av veiledning og systematisk opplæring, ligger det til grunn en tanke om at barn og elever drives mot læring, at det må gis rom for barns oppdagelser, det er noe impulsivt i barn og elevers tilnærming til læring som skolen må ha rom for. Selv om man også legger stor vekt på lærerens rolle, vil man at barnets naturlige disposisjoner til en viss grad skal få virke fritt.

I Clemets periode fremstår mennesker som grunnleggende forskjellige i sin natur. Det er heller ikke noe naturlig og universelt barnlig, men alle er forskjellige. Alle kan tilegne seg kunnskapen de trenger for å bli en del av samfunnet, men på forskjellige måter. Man forholder seg til barn og elever som rasjonelle. Dette kommer blant annet til syne i skillet mellom lek og læring, og tilnærmingen til elevenes motivasjon og interesse. Elevenes *indre* liv legges i stor grad til side ved at interesse og lek ses på som adskilt fra deres læring på skolen. I den grad barnet og eleven har en natur, kan denne overstyres utenifra, gjennom å stille krav og forventninger. Man behandler barnet og eleven som en rasjonell aktør som vil respondere positivt på en transaksjon mellom arbeid og fritid. Dette skiller seg fra tilnærmingen til barnet og eleven som impulsivt og intuitivt i sin læring. Eleven i dette rasjonelle perspektivet forstår at hvis han arbeider godt så og så lenge, enten arbeidet er gledesfylt eller ikke, så vil han få muligheten til lek og fritid senere. Barn og elever forventes å skille mellom plikt og lyst.

Hos Djupedal har barna noen naturlige egenskaper, men det er først og fremst den sosiokulturelle innflytelsen som er av interesse. Barn forstås i stor grad som et kulturelt fenomen. I dette perspektivet kan menneskets utgangspunkt endres, og man fokuserer i mindre grad på grunnleggende eller medfødte forskjeller. Grunnforutsetningen er at alle barn kan lære. Det er heller ikke "hva som helst" barn kan lære, de kan lære innenfor det definerte skolefaglige området, dersom det legges til rette for det. Jo tidligere man griper inn med riktig innflytelse, særlig i form av språktrening, jo bedre går det med barnet. Barn er ikke grunnleggende forskjellige som i Clemets periode, men har heller ikke en grunnleggende natur, eller en indre intuitiv styring som i Hernes periode. De er derimot formbare, dersom man griper inn med tidlig innsats. Barna og elevene i Djupedals periode fremstår først og fremst et produkt av sosiokulturell arv, som kan rettes inn mot å mestre skolens mål dersom man griper inn tidlig nok.

### 8.1.2 Et snevrere barnesyn i skolen

Hovedtrekkene i utviklingen av barnesynet i de tre stortingsmeldingene fra perioden for kunnskapsløftet kan beskrives som en innsnevring av barne – og elevsynet på det skolefaglige området. Med dette menes at det ser ut til å være færre sider ved barnets egenskaper og barnets liv som involveres i det skolefaglige området. Det er imidlertid viktig å lese stortingsmeldingene fra Clemet og til dels Djupedals periode i lys av at intensjonen var mer lokal bestemmelse og mer lokalt ansvar. Intensjonen var ikke å lage detaljerte metodiske retningslinjer for lærerne. Dette kan også bidra til at stortingsmeldingene fra disse periodene gir inntrykk av et snevrere syn på barn og elever og deres læring enn meldingen fra Hernes periode, som forsøker å favne mange sider ved barnets og elevens liv, hvor intensjonen i perioden også er å legge sterkere metodiske og innholdsmessige føringer for den lokale virksomheten. Intensjonen om lokal bestemmelse og fleksibilitet kan sann sett til dels forklare hvorfor barne – og elevsynet i Clemet og Djupedals perioder fremstår som snevrere enn i Hernes periode.

Barne – og elevsynet i Hernes periode forsøker å favne hele barnet – fra barnets fritid, nærmiljø, familiebakgrunn, barne – og ungdomskultur, barnets relasjoner til voksne og andre barn, barns interesser, den fysiske kroppens rolle i læringen og generelle oppfatninger om barnets natur i lek og læring. Barna og elevenes aktive utforskning og spørsmål legger utgangspunktet for skolen. Enten lek eller andre innfallsvinkler er tilnærmingsmåten, ser man her klart barnet som et subjekt, en aktør som skal påvirke det som skjer innenfor det skolefaglige området (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 35). Argumentasjonen rundt skolens utforming bygges opp omkring de antakelsene man har om barn og elever, og favner bredt for å imøtekomme et bredt spekter av barnets egenskaper.

I Clemets periode gjøres ikke noe tilsvarende forsøk på å svare på hvem og hvordan barn og elever er i utvidet forstand. I stedet avgrenses interessen for elevenes egenskaper til det som er av interesse for skolens mål. Barns medansvar og interesse er for eksempel først og fremst interessant idet det bidrar til å oppnå disse målene (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 55). Også lekperspektivet som er i fokus i Hernes periode skyves ut av det skolefaglige området i Clemets periode, og man viser en viss skepsis til lek som lærings – og arbeidsform (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 15).



Den samme tendensen kommer frem i Djupedals periode, hvor interessen for barns nysgjerrighet og mestringsopplever først og fremst er i fokus med hensyn til den faglige læringen i skolen, man er mindre opptatt av hva annet barn og elever eventuelt mestrer. Trivsel er underordnet i denne sammenhengen, og er først og fremst av interesse i relasjon til kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2006a og Djupedal, 2006).

Utviklingen ser ut til å gå fra fokus på et samspill mellom barn og elevers initiativ og skolens og samfunnets krav, til et mer ensrettet fokus på skolens og samfunnets krav. Barna og elevene som initiativtakere i skolen, deres interesser som utgangspunkt for læring i skolen, elevene som subjekter og aktører som former skolen og begreper om barnekultur, er perspektiver som blir mindre synlige i stortingsmeldingene fra Clemet og Djupedals perioder.

## **Fra indre til ytre**

I Clemets periode vies det indre livet og barnas psykiske tilstand i skolemodellen lite oppmerksomhet. Derimot får man gjennom tilnærmingen til de teoritrøtte elevene inntrykk av at elevenes opplevelse av skolearbeidet er underordnet. Dersom elevene ikke er drevet av interesse, må man stille ytre krav. Selv om man i Djupedals periode er opptatt av elevenes indre liv i form av interesse og motivasjon, er det på skolens premisser, ikke på barna og elevenes premisser. Man har tro på at dette kan styres utenifra. Det skiller seg fra Hernes periode, hvor man er opptatt av at barn og elever har en interesse som til en viss grad må virke styrende i skolen, og som ikke bare skal styres.

I stortingsmeldingen fra Clemets periode snevres synet på barn og elevers egenskaper innenfor det skolefaglige området inn. Det vil si at det er begrenset hvilke sider ved barn det fremstår som hensiktsmessig å ta hensyn til. Det er ikke nødvendigvis slik at skolens innhold skal være basert på barnet og elevenes indre liv. Derimot skal læreren finne måter å tilpasse undervisningen slik at elevene tilegner seg de skolefaglige målene uavhengig av en eventuell indre drivkraft. Dette gjenspeiles særlig i tilnærmingen til indre og ytre motivasjon, hvor det tydeliggjøres at dette ikke er av vesentlig betydning for måloppnåelsen, så lenge læreren velger riktig tilnærming for den enkelte elev. Det ligger en forventning om at barnet og eleven opptrer rasjonelt og fornuftig i forhold til kravene som stilles på skolen, hvor interesse kan behandles adskilt fra elevenes læring.

I Hernes periode formidles en både – og tilnærming, hvor barnet påvirker skolen og skolen påvirker barnet. I Clemets periode flyttes barnet og elevens indre liv ut av det skolefaglige området, i stedet for interesse og indre drivkraft, gjelder krav og forventninger. Det kan se ut til at etterkrigstidens tilnærming til barnet, det psykologiske perspektivet på barnets indre liv (Rudberg 1984), er på vei ut. Man inntar en mer systematisk og instrumentell tilnærming til barn og elevers psyke og læring: med den riktige metodiske tilnærmingen kan man oppnå resultater, og dette er ikke avhengig av elevens indre liv.

I Djupedals periode er man opptatt av barnets indre liv og psyke gjennom fokus på mestring. Det er imidlertid snakk om mestring innenfor det skolefaglige området, og man er mindre opptatt av hva annet barnet og eleven eventuelt mestrer. I tillegg fremstår trivsel som en underordnet faktor for elevenes faglige læring. I Djupedals periode er det mer fokus på barns indre liv, man er opptatt av barn og elevers interesse, men man har også en tro på at det i stor grad kan påvirkes utenfra. Man kan også merke seg at det legges vekt på å argumentere for barns læring i skolen ut fra forskning. I tilnærmingen til barnets fysiske kropp er man også opptatt av læringseffekten i tiltak som fysisk aktivitet og frukt i skolen. Troen på tiltak og det metodiske fortsetter med Djupedal, og man legger opp til at barn og elever kan formes etter de mål man setter for skolen, i stedet for å fokusere på at barna og elevene også skal sette premissene for skolens utforming. Man har tillit til at læreren gjennom tilpasset opplæring kan sørge for elevenes interesse og motivasjon for det skolefaglige området.

### **Fra being og becoming, til barnet og eleven som becoming**

I lys av James et. als begreper om barnet som *being* og *becoming*, ser det ut til at formidlingen av barne – og elevsynet går i retning av barnet som *becoming*. I Hernes periode er man tydelig opptatt av begge perspektivene, man vektlegger barnekulturen og barndommens egenverdi, det barnet har med seg inn i skolen, samtidig som man er opptatt av å rette barnets ressurser inn mot samfunnets og fremtidens behov. Perspektivet om barnet som *being* blir i mindre grad et fokusområde i de senere stortingsmeldingene. Det innsnevrede barnesynet, hvor interessen for barn og elever først og fremst er i lys av hva de kan klare innenfor det skolefaglige området, kan tolkes som en utvikling i en mer ensidig retning av barne – og elevsynet som *becoming*. Lærerens rolle er helt sentral i å veilede barna slik at de tilegner seg de

ferdighetene og kunnskapene de trenger for å fungere som voksne mennesker. Barne – og elevsynet retter seg mot barnet som fremtid og går bort fra perspektivet om barndommens egenart og barnets verdi i seg selv.

Denne utviklingen kan også forstås i konteksten av kunnskapssamfunn, målstyring, nyliberalistiske strømninger og kunnskapsskole, hvor man retter seg mer mot et fokus på det anvendbare, og barnets anvendbare kunnskap kommer i forgrunnen, og elevens nytte for fremtidens samfunn blir mer fremtredende i skolepolitikken. I lys av Hernes enhetsskoleprosjekt som et forsøk på å restaurere de sosialdemokratiske verdiene i en markedsstyrt kontekst (Thuen 2010), kan man også se både – og tilnærmingen i barne – og elevsynet fra denne perioden. Når man senere legger enhetsskolen bak seg, går inn for en mer rendyrket målstyringsstrategi og fokuserer på grunnleggende ferdigheter, kan det se ut til at barne – og elevsynet også preges av en større ensretting mot skolens mål og det samfunnsnyttige. Barnet og elevens verdi i seg selv, barnet og elevens indre liv, barnet og eleven som subjekt og barnekultur er perspektiver som blir mindre fremtredende, og tillegges mindre vekt innenfor det skolefaglige området.

## **Fra det sårbare barnet til den arbeidende eleven**

Læreplanene av 1970 – og 80 – årene ble til i regi av en sosialdemokratisk progressivisme som tok sikte på å beskytte elevene mot kapitalismens hardhet, som talte varmt om trivselsskolen og som med sin vekt på trygghet, selvtillit og selvrespekt nærmest hadde som utgangspunkt at det er litt synd på barn og ungdom. Læreplanen av 1993 har øye for betydningen av trygghet og selvrespekt, men framhever tydeligere barn og ungdom som robuste skikkelser som er modige, dristige og som har lyst på livet. (Telhaug, 2006 s. 82).

Telhaug beskrev i 1993 hvordan synet på barn og ungdom endret seg i L97 i forhold til de tidligere læreplanene M74 og M87. Telhaugs beskrivelse av endringen fra det beskyttede og sårbare barnet, til det modige, dristige og robuste barnet med lyst på livet, er også i tråd med analysen av *...vi smaa en alen lange* (Kirke-, utdannings– og forskningsdepartementet 1993). Barnet som beskrives har en naturlig drivkraft til å lære, en nysgjerrighet og vilje. Samtidig finner man også et klart fokus på barnets sårbarhet når man sammenlikner med Clemets periode. Barnet i Hernes periode beskrives med en sterk indre drivkraft, men samtidig er det en sårbarhet i disse egenskapene som gjør at barnet må behandles varsomt i skolesystemet for at denne positive kraften ikke skal ødelegges. Barnog elever er sterkt indre drevet, men ikke

nødvendigvis ubetinget sterke. Det fremstår som barnet er født med ressurser som er viktige forutsetninger for videre læring. Samtidig legges det vekt på at barns medfødte ressurser må skjøttes på en god måte av omgivelsene og skolen for at den ikke skal gå tapt, eller til og med korrumpes og bli en destruktiv kraft, som man ser i blant annet beskrivelsene av ungdomsgjenger. Barn og elevers indre liv fremstår både som deres fremste ressurs, som det viktige utgangspunktet for deltakelse og læring, samtidig som det er noe sårbart som kan ødelegges, en grunnleggende indre ressurs, som til dels er selvdrevet, til dels avhengig av veiledning, men som ikke kan eller bør overstyres eller overkjøres utenifra.

Til forskjell fra dette synet på barnet som født med noen sårbare ressurser, kommer synet fra Clemets periode, hvor barn ikke har noen slike medfødte egenskaper. Når vi kommer til Clemets periode er det ikke snakk om en tilsvarende sårbarhet. Det er legges derimot vekt på å stille krav til elevene, og det er mindre fokus på å ivareta barnets eller elevens indre drivkraft eller interesse for læring. Barn er ytre drevet, eller rettere sagt: de kan like gjerne være ytre drevet som indre drevet. I Clemets periode fremstår barnet og eleven som mindre sårbar i den forstand at man ikke forsøker å ta hensyn til elevens indre liv eller opplevelse av det skolefaglige området. Det anerkjennes at noen elever kan være trøtte på teori, dette skal følges opp gjennom tydelige krav. Man forholder seg til elevenes manglende interesse ved å endre måten lærerne forholder seg til eleven gjennom å stille krav og vurdere elevens medansvar. Skolens ansvar fremstår først og fremst som å sørge for elevenes faglige læring. Det uttrykkes i mindre grad bekymring for at man skal kunne ødelegge noen *naturlige* sider ved barnet. Det er også lite som tyder på at man tenker at barn har en særegen *natur*, i stedet vektlegges barns forskjeller og individualitet. I denne tilnærmingen til elevenes interesse kan det også ligge et budskap om at elevene og lærerne må tilpasse seg skolens mål, ikke omvendt.

I Djupedals periode går man litt tilbake til barnets sårbare egenskaper fra Hernes periode. Man kan se noe av den samme frykten for at barnets positive disposisjoner som kan ødelegges dersom barnets indre positive egenskaper ikke dyrkes frem gjennom mestringsopplevelser. Det som likevel skiller barnesynet i Hernes og Djupedals periode, er at man i Hernes periode i større grad fokuserer på hvordan skolehverdagen skal legges til rette for best mulig å passe til barnets natur. I Djupedals periode fokuserer man på hvordan barnets natur best kan ivaretas på en måte som gjør at barnet mestrer skolehverdagen. Forskjellen mellom disse er altså en ulikhet i hvor premissene settes. I Hernes periode setter barnets natur i større grad premissene

for skolehverdagen. I Djupedals periode fokuseres det i større grad på hvordan man kan sørge for at barnet passer inn i skolehverdagen.

Nytteperspektivet har vært et motiv for skolen siden den første loven om allmueskolen i 1739, men det har også har vært fokusert på åndelig fornying eller sosial integrasjon (Telhaug 2005). Utviklingen i skolens fokus under Clemet har blitt beskrevet som en ensretting av nytte – perspektivet i skolen. ”Ser vi skolen i et 250 – årsperspektiv, tror jeg at vi har lov til å tale om en utvikling fra katedral til børs eller fra katedral til forretning?” (Telhaug, 2005 s. 169). Telhaug (2005) har betegnet utviklingen av skolen mer i retning en bedrift eller forretning. Perspektivet kan ses i sammenheng med analysen av barne – og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet, hvor det ser ut til å utvikle seg et skille mellom elevenes private liv og arbeidsliv. Med dette menes at det legges et sterkere skille mellom arbeid og fritid, skolen og barnets indre liv, og en forventning om at barnet og eleven legger sine private følelser til side ut fra en forståelse om at det er dette som kreves. Fokuset flytter seg fra det indre livet, hvordan elevene er, hvordan de har det, hva de interesserer seg for, i retning av elevenes prestasjoner og resultater, hva man tror elevene kan klare.

### **De formbare barna: Tilpasset opplæring og tidlig innsats fremfor systemkritikk?**

Gudmund Hernes hadde bakgrunn som sosiolog og utdanningsforsker, og var opptatt av skolens rolle i produksjonen og reproduksjonen av sosial ulikhet (Fauske 2004 s. 348). Dette er perspektiver som trekker på tanker fra systemkritiske utdanningssosiologiske teorier hvor skolen formidler en kultur, eller en kapital i utvidet forstand, som kommer de herskende klassers barn til nytte. De sosiale forskjellene opprettholdes gjennom utdanningssystemets legitimering av en kultur, og fordeling av kulturell kapital som er av betydning for en persons suksess (Bourdieu og Passeron 1990, Bourdieu 1995). I Hernes periode er dette et perspektiv som gjenspeiles i tilnærmingen til det brede kunnskapsbegrepet og i et perspektiv som til dels kritisk drøfter skolens påvirkning på barna. Man er også opptatt av at barnas bakgrunn skal prege skolen, og at og elevene til dels skal forme skolen. I Djupedals periode er sosial utjevning også en kjernesak, og man trekker på noen av de samme begrepene som i Hernes periode, men har likevel en annen tilnærming. Både i Hernes og Djupedals periode la man

vekt på å påvirke barna tidlig, i Hernes periode gjennom skole for 6 – åringer, i Djupedals periode gjennom tidlig innsats. I Djupedals periode forutsetter man imidlertid at gjennom å tydeliggjøre skolens kultur gjennom klare kriterier, vil barna kunne rette seg etter målene for skolen. Det er et lite systemkritisk perspektiv, hvor mer skole og utdanning fremstår som løsningen på utfordringene med sosial ulikhet. I Hernes periode behandles problemstillingen mer komplekst, og det legges vekt på at skolen formidler en bred kultur, er både teoretisk og praktisk og at elevene også preger skolen.

Det gjennomgående i meldingen fra Djupedals periode er at med tidlig innsats og tilpasset opplæring kan man utjevne de sosiale forskjellene gjennom utdanningssystemet. I Clemets periode blir tilpasset opplæring et redskap for å forholde seg til forskjeller i skolen. Man stiller i liten grad spørsmål ved de bakenforliggende forholdene som skaper forskjellene, eller om det er noe i skolen og utdanningssystemet som reproducerer disse forskjellene, man er ikke interessert i å tilpasse skolens kultur til barnet eller eleven. Det er fravær av systemkritikk av skolen, hvor utdanningssystemet og skolekulturen spiller en rolle i den sosiale reproduksjonen. I Djupedals periode ligger det også i liten grad ligger en kritikk av skolemodellen. Man formidler en oppfatning om dersom man tydeliggjør skolens kultur, gjennom tydelige vurderingskriterier, vil dette bidra til sosial utjevning. Man stiller ikke spørsmål ved hvilken kultur skolen formidler. Det er fortrinnsvis en legitimering av den samme skolen som i Clemets periode, med målstyring og kvalitetssikring, ut fra et perspektiv om sosial utjevning. Det vies lite oppmerksomhet til hvorvidt utdanningssystemet i seg selv har en rolle i å produsere og reproducere disse forskjellene. Det foreslås ikke vesentlige endringer i skolemodellen, men suppleres med tiltak som baserer seg på mer utdanning. Mer utdanning i form av lengre skoledager og leksehjelp er løsningen på forskjellene. Sånn sett kan tidlig innsats forstås som et tiltak som erstatter systemkritikken. I stedet for å kritisere og endre skolens strukturer og kultur, legger man et tiltak som ikke endrer, men skal komme i tillegg til det eksisterende systemet, og som i form av utvidet skoledag, og tidlig inngripen gjennom utdanningssystemet, også betyr mer av det samme.

Dette bidrar til å underbygge at utviklingen går i retning av et syn på barn og elever som formbare. Det er ikke nødvendigvis slik at skolen skal formes etter barnet eller eleven, derimot vil man kunne rette barnet og eleven inn på å være innstilt på skolearbeidet. Sånn sett formidles det kanskje i Djupedals periode en enda større tro på tiltak enn man har i Clemets periode. I Clemets periode tror man på metode og tiltak for å rette elevene inn mot skolefaglig

læring, men har ikke ambisjoner om at alle også skal være motivert for det, ut fra interesse. I Djupedals periode uttrykkes derimot at motivasjon, interesse og nysgjerrighet for det skolefaglige kan sikres gjennom tidlig innsats og tilpasset opplæring. Samtidig innebærer dette at man også setter indre motivasjon som en viktig faktor for læring. Barnet og elevens indre liv er viktigere for læring i Djupedals periode, men det setter ikke nødvendigvis føringer for skolens utforming. I sitatet fra Djupedals tale til utdanningsforbundet, settes også trivsel i sammenheng med faglige utfordringer, noe som kan tyde på at man tar utgangspunkt i at elevenes indre liv skal rette seg inn mot skolens aktiviteter. Felles for Clemet og Djupedals perioder er imidlertid en stor tro på tiltak og metode for at barna og elevene skal lykkes i det skolefaglige arbeidet, til tross for ulike bakgrunn.

## **8.2 Barne – og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet i et læreplanperspektiv**

Læreplanen har en samfunnsmessig funksjon, den skal avspeile samfunnet, informere om prioriteringer og styre. Samtidig beskrives skolen som samfunnets sydebukk, hvor samfunnets problemer gjenspeiles i læreplanen (Engelsen, 2006 s. 21). Den norske læreplanen er ikke utelukkende av politisk karakter, den er utformet av embetsverket, men lærere, fagfolk og ulike organisasjoner og samfunnsfelt er også involvert i prosessen (Karseth og Sivesind, 2009 s. 23 – 24). De norske læreplanene er hjemlet i lov, og begrunnes og legitimeres både politisk og pedagogisk. Dokumentet skal også ivareta samfunnets verdier og individets rettigheter. Dokumentets formuleringer har betydning for skolens virksomhet, formuleringene fortolkes, og vil påvirke mål, fag, organisering og vurdering av elevene, samt elevenes læring og sosialisering (Karseth og Sivesind, 2009 s. 25 – 26 og 33). Man må imidlertid skille mellom hva som står i læreplanen og det som faktisk skjer i klasserommet. Læreplanen er mangetydig og går gjennom flere fortolkningsledd. I tillegg er det mange andre faktorer som spiller inn, som for eksempel fysiske og materielle forhold rundt skolen (Karseth og Sivesind 2009).

Å se på læreplanen i et tidsperspektiv, er en innfallsvinkel for å løse skolens utfordringer,

blant annet for å belyse og drøfte de endringene som skjer, og tydeliggjøre de konkurrerende oppfatningene som rører seg omkring skole og utdanning (Karseth og Sivesind, 2009 s. 52). I tråd med dette kan også analysen av barne – og elevsynet i perioden for utformingen av LK06, belyse hvilke konkurrerende oppfatninger om barn og elever som rører seg i perioden. Perspektivet om elevenes forutsetninger er sentralt i analysen av barne – og elevsynet i perioden for *Kunnskapsløftet* i et læreplanperspektiv. Det angår hvilke forestillinger om barn og elevers forutsetninger man har lagt til grunn for skolen i perioden for *Kunnskapsløftet*. Hvordan elevenes forutsetninger ivaretas på ulike nivå og trinn, er et sentralt aspekt ved læreplanen (Karseth og Sivesind, 2009 s. 26).

### **Forholdet mellom barnets utgangspunkt og skolens tilbud**

Utviklingen av barnesynet i perioden for Kunnskapsløftet tyder på at man fra sentralt nivå i mindre grad legger forestillinger om barnet til grunn for skolens mål og utforming. Dette kan ses i sammenheng med et snevrere barne – og elevsyn innenfor det skolefaglige området, hvor man i Clemets og Djupedals periode i mindre grad fokuserer på at skolen skal formes etter de forestillingene man har om barn og elever. Derimot skal barn og elever gjennom iverksetting av tiltak som tilpasset opplæring og tidlig innsats passes inn i skolen. Fokuset er på mestring innenfor det skolefaglige området, og man går i en retning mot å se barn som fleksible og formbare i forhold til omgivelsene og skolens modell. Argumentasjonen er i større grad ut fra et samfunnsperspektiv, og tanker om hva man ønsker at barn skal bli. Man ønsker å bidra til sosial utjevning gjennom skolen, men man er i mindre grad opptatt av hva barnet tar med seg inn i skolen. Dette kan forstås i tråd med desentraliseringspolitikken de siste årene, og at man overlater disse vurderingene til lokalt nivå. Det er imidlertid grunn til å spørre om det er mulig å forme skolen på en målrettet måte, uten å forankre det i forutsetningene til de menneskene som skal bruke den.

(...)en forståelse av sosiale prestasjonsforskjeller må ha som utgangspunkt det barnet har med seg inn i møtene med skolen, blant annet i form av kognitive ferdigheter og evner, og at det som skjer i møtene mellom barn og skole må forstås med utgangspunkt i forholdet mellom det barnet har med seg og det skolen tilbyr og forutsetter.” (Bæck, 2011 s. 414).



Bæck (2011) peker på at Kunnskapsløftets mål om bedre læringsarenaer for alle, må baseres på en forståelse av hvorfor en læringsarena fungerer for noen grupper elever, når den ikke fungerer for andre grupper (Bæck 2011, s. 414). Bæck (2011) argumenterer med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver på kognitiv utvikling, ved Vygotsky, og Bourdieus habitus – begrep og det utdanningssosiologiske perspektivet på skolens rolle i å produsere og reprodusere sosiale forskjeller. Skolen beskrives som en arena hvor barns kognitive forskjeller blir til sosial ulikhet, og "(...) hvor den sosiale konstruksjonen av intelligente barn finner sted." (Bæck, 2011 s. 414). Bæck argumenterer for en forståelse av det barnet har med seg i møte med skolen, og at man må bygge på en forståelse av møtet mellom barnets utgangspunkt og skolens tilbud.

Utviklingen i barne- og elevsynet i perioden for kunnskapsløftet kan også forstås i tråd med dette perspektivet. I perioden for Kunnskapsløftet, går utviklingen i barne – og elevsynet som formidles av Kunnskapsdepartementet, mot mindre interesse for hva barnet mestrer utenfor det skolefaglige området og ulike sider ved barnets liv. Skillet mellom det "private livet" og "arbeidslivet" på skolen, hvor det er mindre fokus på å integrere barns bakgrunn og privatliv i det skolefaglige området, kan innebære at man mangler noen grunnleggende forutsetninger for å legge til rette for skolen som læringsarena for alle. Dersom tilretteleggingen av skolen ikke bygger på en forståelse av barnets forutsetninger, der det barnet tar med seg inn i skolen er med på å forme skolen som læringsarena, kan det innebære at man også mangler forutsetningene for å forme skolen som en læringsarena for alle.

### **8.2.1 En læreplan bygget på ulike forutsetninger om barn og elever?**

Stortingsmeldingene som er analysert her formidler et ulikt syn på barns egenskaper og roller. Dette innebærer også at LK06 er satt sammen av deler laget innenfor perioder som har formidlet ulike barne – og elevsyn. Om, og på hvilken måte barne – og elevsynet gjenspeiles i læreplanen, kan være gjenstand for videre analyse. Det er imidlertid gjort flere analyser av Kunnskapsløftet og LK06 (Engelsen og Karseth 2007, Engelsen, 2008, Dale.et.al. 2011), selv om disse ikke er rettet spesielt mot barne – og elevsynet i et tidsperspektiv, kan de bidra til å belyse forholdet mellom utdanningsmyndighetenes formidling av barne – og elevsynet i perioden, og sentrale aspekter ved læreplanen.

Det er ingen ny påstand at de ulike delene i LK06 bygger ulikt grunnlag. Engelsens (2008) delrapport som var en del av analysen av Kunnskapsløftet, fant at det var en inkonsistens mellom kunnskapssynet i de ulike læreplandelene i LK06. Generell del var innhold – og kunnskapsorientert med vekt på tilegnelse av felles referanserammer, og prinsipper for opplæringa bar preg av å være prosessorientert med vekt på tilpasset opplæring og sosialt samspill, her var innholdet underordnet. Fagplanene var målstyrte og fokuserte på kompetanse. På bakgrunn av disse forskjellene pekte Engelsen på at det er mulig å argumentere for mange ulike pedagogiske standpunkt og opplæringspraksiser innenfor ett læreplanverk (Engelsen 2008).

Engelsen gjorde også en analyse av elevsynet i LK06, og peker på at to syn på eleven kommer til syne i LK06 og grunnlagsdokumentene for Kunnskapsløftet. Det ene synet er eleven som oppnår mestring av på forhånd oppstilte kompetansemål, det andre er eleven som innhenter egen kunnskap (Engelsen, 2008 s. 148). De to elevsynene kan tilsynelatende innebære en motsetning. Det ene synet innebærer en medvirkende elev, og aktørperspektivet er sentralt. Det andre synet innebærer at eleven skal oppnå mål som er satt av andre (Engelsen, 2008 s. 149). En sterkt målstyrt opplæring har tradisjonelt vært assosiert med en sterk lærerstyring, hvor eleven skal ledes inn i kulturarven. Dette kan synes å være på kollisjonskurs med et elevsyn som er sterkt subjektorientert, og hvor eleven aktivt skal bygge opp sin egen kunnskap (Engelsen, 2008 s. 148-150). Engelsen foreslår en ”tretrinnsrakett,” som løsning på denne motsetningen, hvor elevenes roller endrer seg etter hvilket alderstrinn elevene befinner seg på. Modellen blir da å begynne med lukkede mål, hvor det er klart definert hva eleven skal kunne, man beveger seg så videre til åpne mål, med vekt på analyse og problemløsning, hvor det er en viss variasjon i de resultatene man kan forvente at elevene kommer frem til. Til sist skal elevene forberedes på et fremtidig samfunn som er ukjent for utdanningsmyndighetene (Engelsen, 2008 s. 150). Det er altså en trinnvis åpning av mål og økende autonomi som foreslås for å forene disse to elevsynene. Man kan kanskje forstå Engelsens forslag til å løse det tilsynelatende motsetningsfylte elevsynene, som et hierarkisk forhold mellom det målstyrte og det selvstyrte. Målstyringen bidrar med den nødvendige basen, hvor elevene tilegner seg et grunnlag av kunnskap som de skal bygge videre på. Når dette grunnlaget er på plass, åpnes det gradvis for en mer selvstyrt tilnærming, hvor selvstendighet og autonomi er målet.

De ulike elevsynene som Engelsen (2008) peker på kommer også frem i analysen av Barne – og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet når man ser elevsynet i et tidsperspektiv. Det sser ut til å være en utvikling fra et aktørperspektiv i Hernes periode. Her er skal imidlertid barna og elevene allerede på tidlige trinn være med på å forme opplæringen, og det skal være en forening mellom det skolerettede og det barnerettede. Her har man ikke en trinnvis oppbygning av det målstyrte og det elevstyrte, men derimot en kontinuerlig veksling mellom ulike interesser: barn, elev og lærer, skole og samfunn. I Clemets periode er det mer vekt på en gradvis åpning mot medansvar. Her er det imidlertid ikke alder eller trinn som bestemmer graden av medansvar, men derimot motivasjonen eleven har. Dersom eleven er indre motivert skal eleven ha medansvar, er eleven ytre motivert, skal man være mer restriktiv på dette. Indre og ytre motivasjon likestilles imidlertid som veier til å oppnå skolens mål. Dette perspektivet fremstår som lærerstyrt, fordi det blir opptil læreren å vurdere elevens motivasjon, men ikke å legge til rette for elevenes indre motivasjon. Sånn sett blir det ikke en selvfølge at alle elever skal behandles i et aktørperspektiv. Det synes å være en hierarkisk oppbygning, hvor medansvar og autonomi er klare mål, som er forbeholdt de indre motiverte, i denne sammenhengen vil det si de elevene som er interessert i skolearbeidet. Det er altså ikke basert på alder eller trinn, men på egenskaper, som det ikke fremgår klart at det er et mål å påvirke.

Læreplanen skal både styre skolens virksomhet, samtidig som den er et uttrykk for politisk makt. I tillegg til at læreplanen ofte preges av kompromissformuleringer, gjør dette forholdet at læreplanen blir lite entydig. Dette gjør at læreplanen blir vanskeligere å bruke som styringsinstrument (Dale et.al, 2011 s. 33-34). Analysen av barne- og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet kan indikere at læreplandelene også er basert på ulike forestillinger om barn og elever, hvilke egenskaper og roller de har. På bakgrunn av ulike kunnskapssyn i LK06, kan man argumentere for ulike pedagogiske praksiser (Engelsen 2008). Dette kan også være tilfelle dersom man baserer seg på ulike syn på barn og elever. For eksempel vil barnesynet fra Hernes periode, som er mer interessesentrert kunne legge helt andre føringer på den pedagogiske praksisen enn synet i Clemets periode som er mer målfokusert, og hvor elevens interesse og indre liv er underordnet i en skolefaglig sammenheng. Slik vil det også være med barne – og elevsynet fra Djupedals periode, hvor fokuset er på barns mestringsopplevelser på det skolefaglige området. Dette skiller seg fra Hernes periode hvor man er opptatt av å integrere barnets private liv i skolen. Samtidig vil også ideen fra Hernes periode om barn og elever som intuitive i sin drivkraft til læring, kunne innebære en større barne- og elevsentrering og styring, hvor barn og elevers spørsmål og interesser i større grad legger føringer for det

som skjer på skolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993 s. 35). I Djupedals periode er man mer opptatt av barnets sosiokulturelle bakgrunn ut fra en utjevningstanke, og i Hernes periode opptatt av barnets utgangspunkt for læring på skolen, noe som også skal påvirke skolen. Hernes periode formidler i større grad en både – og tankegang, man vil både imøtekomme og påvirke barn og elevers interesser, bakgrunner og disposisjoner, man ønsker et samspill mellom det barnerettete og det skolerettete.

Barne – og elevsynet i Clemets periode har intensjon om metodefrihet for lærerne og bygger på en ganske annen grunnforutsetning: alle barn er forskjellige, vi kan ikke si noe om barn fordi de er barn. Argumentasjonen er sånn sett heller ikke bygget opp omkring hvordan barn er. I stedet er argumentasjonen rettet mot hva barna skal oppnå, til tross for sine ulike utgangspunkt. I Djupedals periode bygger man på en tredje grunnforutsetning: at alle barn har ulik bakgrunn. Det finnes likevel noe felles man kan si om barn. Gjennom mestring, særlig av språk, i tidlig alder, vil alle barn kunne rustes for skolefaglig og livslang læring. Felles for de to siste periodene er en tanke om at barn og elever i stor grad er formbare, at de kan påvirkes utenfra. Man har tro på at tiltak virker, og det er læreren som skal iverksette tiltakene. Man legger mindre vekt på at barn og elever skal legge premissene for skolehverdagen, og mer vekt på at læreren skal sørge for at barn og elever får de forutsetningene de trenger for å lære på skolen. På denne måten kan man også si at dette synet taler for enn større grad av lærerstyrt aktivitet enn synet fra Hernes periode, hvor barns læring og interesse i større grad fremstår som selvstyrt og noe barn og elever er naturlig disponert for.

Det at de ulike læreplanperiodene legger nokså ulike forutsetninger til grunn for synet på barn og elever på skolen, gjenspeiles også i de ulike periodenes intensjoner for skolen og tilnærming til virkemidler og metode. Det kan tenkes at intensjonen om metodefrihet kan knyttes til et syn på barn og elever som formbare og fleksible, hvor man legger vekt på en større grad av lærerstyring. I Hernes periode legger argumentasjonen bak metodebruk også føringer for en elevsentrert tilnærming. Dette perspektivet blir mindre tilstede i de senere periodene hvor det i større grad blir lærerens oppgave å vurdere dette.

## Ulike idèstrømninger i læreplanen

Britt Ulstrup Engelsen og Berit Karseth (2007) gjorde en analyse av LK06 hvor de tok for seg de ulike læreplandelene, og hevdet at læreplanen baserte seg på ulike idèstrømninger. Også barne – og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet bærer preg av ulike strømninger i synet på barn og elever, og det finnes elementer ved dette som kan knyttes opp mot Engelsen og Karseths analyse av læreplandelene.

Den generelle delen av læreplanen er ifølge Engelsen og Karseth (2007) basert på en tanke om felles referanserammer og en videreformidling av en felles kulturarv i skolen. Det er basert på en demokratitanke, at alle skal ha noen grunnleggende kunnskaper som gjør at den enkelte kan ta beslutninger i sitt eget liv (Engelsen og Karseth, 2007 s. 406). Det pekes på at *Det integrerte mennesket* i generell del av læreplanen beskrives i lys av noen tilsynelatende motstridende formål, som det forventes at opplæringen skal balansere (Engelsen og Karseth 2007 og LK06). Barne – og elevsynet fra Hernes periode kan også forstås i tråd med disse motsetningene. Synet på barn og elever synes å være komplekst, og man forsøker ikke å forenkle problemstillingene rundt barn og elevers møte med skolen, forholdet mellom det barnerettede og det skolerettede. I stedet velger man en tilnærming for å ivareta begge deler: det barne – og elevstyrte og det voksen og lærerstyrte. Barne - og elevsynet forenkles ikke i forhold til målstrukturer og resultatorientering, i stedet forholder man seg til barn og elever både i lys av det de skal oppnå, men også i lys av det de skal være selv. Barn og elever skal også forme skolen, noe som også gjenspeiles i Læreplanens Generelle del, som i likhet med stortingsmeldingen fra Hernes periode forholder seg til begreper om elevkultur. ”Forholdet mellom elevene - og elevkulturens verdisett - er en vesentlig del av læringsmiljøet. Elevkulturen legger markerte føringer på hva skolen formår.”(LK06, Generell del s. 18). Dette kan også forstås i sammenheng med analysen av barne – og elevsynet for perioden, hvor forestillingene man har om hvordan barn og elever er, også utover det skolefaglige området, brukes som grunnlag for argumentasjonen omkring hvordan skolen skal være. Dette er mindre fremtredende i analysen av barne – og elevsynet fra de senere periodene for Kunnskapsløftet.

*Prinsipper for opplæringa* vektlegger sosial og kulturell kompetanse, motivasjon, læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, likeverdige muligheter, læreres og instruktørers kompetanse og rolle, samarbeid med hjemmet og lokalsamfunnet. I tillegg

vektlegges elevenes læringsstrategier (Engelsen og Karseth, 2007 s. 408). Engelsen og Karseth (2007) peker på at dette perspektivet kan forstås som "(...) en elevsentrert opplæring med vekt på selve læringsprosessen (Ross 2003: «process-driven curriculum») – til tross for at planen som helhet blir sagt primært å vektlegge mål og resultater, og ikke læringsprosessen med bruk av arbeidsstoff og metoder." (Engelsen og Karseth, 2007 s. 408). Denne læreplandelens fokus på sosial kompetanse og tilpasset opplæring, kan tolkes som en sosialdemokratisk skoleideologi "(...) for å demme opp for en for sterk individorientert skole." (Engelsen og Karseth, 2007 s. 408). Samtidig kan læreplandelens vektlegging av elevenes bevissthet rundt læringsstrategier, bety at det blir et "individuell spørsmål hvorvidt eleven lykkes eller ikke." (Engelsen og Karseth, 2007 s. 408). Det pekes her på to tolkningsmuligheter for elevsentreringen i prinsipper for opplæringen, den ene er fokus på frihet og individuelle valg, alternativt kan det forstås som at elevens suksess på skolen gjøres til et individuelt spørsmål (Engelsen og Karseth, 2007 s. 408).

I analysen av barne – og elevsynet fra Djupedals periode, synes det å være vekt på tiltak som retter seg mot individet. Tilpasset opplæring og tidlig innsats fremstår som løsninger på individnivå, og det pekes på at dette er perspektiver som erstatter en systemkritikk, til tross for at man trekker på begreper og resonnementer som befinner seg innenfor en utdanningssosiologisk og systemkritisk tradisjon. Sann sett legges mye av ansvaret for elevenes suksess i utdanningssystemet på lærere og elever, og tiltak på individnivå skal kompensere for samfunnsmessige utfordringer. Dette kan, i tråd med Engelsen og Karseth (2007) forstås som at suksess i skolen gjøres til et individuelt spørsmål. Det elevsentrerte perspektivet som trekkes frem i deres analyse av *Prinsipper for opplæringa*, er imidlertid ikke like fremtredende i stortingsmeldingen fra samme periode. Det er riktignok stort fokus på motivasjon, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, men forhold som sosial kompetanse og elevmedvikning er mindre profilert i stortingsmeldingen, for eksempel fremstår trivsel som underordnet i forhold til læring i skolen, og relateres til elevenes relasjoner, man interesserer seg for elevenes motivasjon først og fremst i relasjon til læring av fag og grunnleggende ferdigheter. Prinsipper for opplæringa er prosessorientert, men planen som helhet vektlegger mål og resultater (Engelsen og Karseth 2007). Elevsynet som formidles i Djupedals periode, gjenspeiler imidlertid i liten grad denne prosessorienteringen, derimot vektlegges mål – og resultatorienteringen. Dette kommer blant annet til syne gjennom at

interessen for barn og elevers motivasjon, mestring og trivsel, først og fremst vektlegges idet det bidrar til å oppnå resultater innenfor det skolefaglige området.

Læreplanene for fag i LK06 skal løfte frem grunnleggende ferdigheter. Engelsen og Karseth (2007) peker på at læreplanene for fag behandler dannings og utvikling av grunnleggende ferdigheter som ”to sider av samme sak.” (Engelsen og Karseth, 2007 s. 408). De grunnleggende ferdigheter omtales som en forutsetning for allmenndannelse og demokratisk deltakelse (Engelsen og Karseth, 2008 s. 408). Læreplanene for fag veksler mellom presise mål med klar relasjon til grunnleggende ferdigheter, og mer åpne mål. De peker imidlertid på en dreining i målformuleringene fra L97, som omtales som ”(...) et skifte fra ikke-observerbar mental atferd til observerbar, ytre atferd.” (Engelsen og Karseth, 2007). Dette innebærer at dreiningen går i retning av mer presise målfomuleringer, hvor man vektlegger det som er ytre observerbart. Målfomuleringene i fagplanene forholder seg i liten grad til opplæringens innholdsside eller mentale adferdsmål, og måter og reflektere på, i stedet legges vekt på hva elevene skal kunne gjøre eller mestre, det som er ytre observerbart (Engelsen og Karseth 2007 s. 408 – 409). Dette knyttes opp mot en mål – middelpedagogikk som fokuserer på ytre observerbar adferd (Engelsen og Karseth, 2007 s. 409). Det kan også ses i relasjon til barne- og elevsynet både for Clemets og Djupedals periode. Det legges vekt på at elever i stor grad er formbare, og man har stor tro på metode og tiltak. I Clemets periode vises det også liten interesse for elevenes indre prosesser i læringsarbeidet. I Djupedals periode er elevenes interesse mer fremtredende som grunnlag for læring, men man fokuserer fortrinnsvis på mestring innenfor det skolefaglige området, og ikke hva annet elevene eventuelt mestrer. Fagplanenes målstyringsmodell og fokuset på det ytre observerbare, kan kanskje relateres til innsnevringen av barne – og elevsynet innenfor det skolefaglige området. Samtidig som målstrukturen endres og forenkles, blir også kompleksiteten i elevsynet som man ser i Hernes periode forenklet, til å angå det observerbare, et økende fokus på barn og elevers resultater, og hva man mener de kan klare. Samtidig blir barn og elever som aktører som også former skolen, og deres indre liv, mindre fremtredende.

### 8.2.2 Skolen gjør ikke det vi ber om, men den gjør det vi vil?

Analysen i *Kunnskapsløftets barn* bygger på den forutsetning at uttrykket for hvordan Kunnskapsdepartementet har formidlet synet på barn og elever, både gjenspeiler en virkelighet, og konstruerer en virkelighet (Fairclough, 2008). Analysen tyder også på at barne – og elevsynet i de ulike periodene, kan ha lagt ulike forutsetninger til grunn for de ulike læreplandelene. I tråd med at ulike kunnskapssyn vanskeliggjør læreplanen som styringsdokument, foreslås det at det å legge ulike barne – og elevsyn til grunn, også kan gjøre læreplanen tvetydig. Det er også nærliggende å spørre hvorfor man har satt sammen en læreplan som bygger på så forskjellige forutsetninger.

”Generell del av gjeldende læreplan for grunnskolen og videregående opplæring bygger på et verdigrunnlag det er stor oppslutning om, og det foreslås at den videreføres i sin nåværende form.” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 9). I *Kultur for læring* (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004) legges det ikke skjul på at generell del av læreplanen er videreført fordi det er stor oppslutning om verdigrunnlaget. Det kan sånn sett forstås som et legitimerende grep, for å forandre skolen. Man endrer skolen, enhetsskolen blir borte, samtidig som man ønsker å gi bilde av at forandringen har et konservativt motiv, man vil ”forandre for å bevare det beste.” (Clemet 2002). Generell del av læreplanen videreføres til tross for at man er klar over at den kan være vanskelig å innarbeide i læreplanene for fag. ”På den annen side blir det vurdert som krevende å innarbeide læreplanens generelle del i læreplaner for fag.” (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 30). Imidlertid ble ”Broen” fra L97, hvis oppgave var å klargjøre forholdet mellom disse delene, tatt bort, fordi den inneholdt anbefalinger for planlegging og tilrettelegging av opplæringen. Dette passet ikke med intensjonen om lokal styring (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s. 36). Det er ikke nytt at det har vært et problematisk forhold mellom generell læreplan og fagplaner, og problemstillinger tilknyttet dette har også vært tilstede i arbeidet med tidligere læreplaner (Gundem, 2008 s. 54). Det som likevel er spesielt med LK06, er at læreplandelene er laget innenfor ulike perioder, som til dels har hatt ulike intensjoner, og har lagt ulike kunnskapssyn, men også ulike forutsetninger til grunn når det gjelder barn og elever.

We are saying that we are willing to accept what education can produce – new programs, new curricula, new institutions, new degrees, new educational opportunities – in place of solutions that might make real changes in



the ways in which we distribute social power, wealth, and honor. (Laberee, 2009 s. 42).

En alternativ tolkning av uttrykket for skolens intensjoner, er at skolens har en rolle som et slags utstillingsvindu for idealene i samfunnet, uten at det er forankret i et faktisk ønske om å gjøre det som skal til for å oppnå idealene. Samtidig får skolen rollen som samfunnets sydebukk, og kan ta skylden for manglende oppnåelse av samfunnets idealer (Laberee, 2009 s. 41 – 42). I dette perspektivet forklares skolens suksess som institusjon, til tross for at skolen ikke gjør det vi ber den om. Riktignok ikke gjør ikke skolen det vi ber om, men den gjør det vi vil (Laberee, 2009 s. 41). Dette perspektivet på skolen forklares med at den moderne tankegangen baserer seg på liberalistisk – demokratiske prinsipper, og at individuelle valg veier tyngre enn skolens mål. Disse prinsippene er preget av spenninger i de ulike motivene for utdanning, hensynet til sosial mobilitet og individets muligheter, demokratisk likhet og den gode borger, sosial effektivitet og den produktive arbeider (Laberee, 2009 s. 41 - 42). Endringer i skolen kommer i stedet for andre løsninger som vil kunne gjøre virkelige endringer når det gjelder fordeling av sosial makt, status og rikdom. Uviljen mot å endre disse forholdene gjør også at skolen ikke lykkes i sine mål, fordi samfunnet ikke egentlig ønsker endringene som skal til for å nå skolens mål (Laberee, 2009 s. 41). Det forutsettes altså at det skjer grunnleggende samfunnsendringer for at skolens sosiale mål skal kunne oppnås.

I dette perspektivet kan man også forstå sammensetningen av læreplanens Generelle del, med sitt verdigrunnlag, og fagplanene, hvor den Generelle delen av læreplanen får en funksjon som uttrykk for samfunnets idealer, til tross for at skolen endres. Det kan også bidra til et alternativt perspektiv på hvordan stortingsmeldingene fra Djupedal og Clemets periode synes å forholde seg til tiltak fremfor systemkritikk. Inntrykket av barnesynet fra disse periodene er at barn er formbare, og man har tro på tiltak for å sikre sosial mobilitet og utjevning, men man går ikke inn i en kritikk av forholdet mellom samfunnets og skolens strukturer, og deres rolle i den reproduksjonen som man ønsker å motvirke. Dette kan også forstås i lys av analysen av prinsipper for opplæringa hvor fokuset på individuelle læringsstrategier kan forstås som at elevenes suksess i skolen gjøres til et individuelt spørsmål (Engelsen og Karseth, 2007). Denne troen på barn og elevers formbarhet i utdanningssystemet kan også forstås som en måte å legge samfunnets idealer på skolen, lærerne og elevene, uten at man egentlig ønsker å endre de forholdene som ligger til grunn for disse utfordringene.

# 9 Avslutning og oppsummering

## 9.1 Sammenfatning og hovedfunn

Denne analysen har belyst barne – og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet i et tidsperspektiv med en hermeneutisk innfallsvinkel, og besvarer den overordnede problemstillingen: Hvilket barne – og elevsyn formidler Kunnskapsdepartementet i perioden for Kunnskapsløftet?

Problemstillingen har blitt belyst ved dokumentanalyse, og har tatt utgangspunkt i en sentral stortingsmelding for hver av statsrådsperiodene som har bidratt inn i LK06, representert ved Gudmund Hernes, Kristin Clemet og Øystein Djupedal. I tillegg har perspektivene blitt utdypet med taler og litteratur fra periodene. Disse analysene har fortrinnsvis vært rettet mot forskningsspørsmål 1) Hvilke egenskaper og roller tillegges barn og elever i dokumentene? Funnene i analysen av stortingsmeldingene og litteratur om perioden, har dannet grunnlaget for å belyse forskningsspørsmål 2) Hvilken utvikling ser man i Kunnskapsdepartementets formidling av synet på barn og elever i perioden for Kunnskapsløftet? Det teoretiske bakteppet har bidratt med noen holdepunkter for analysen av barnesynet i perioden (James et. al, 1998, Rudberg 1988 og Thuen, 2008, Øia og Fauske 2010). Forholdet mellom ”being” og ”becoming, natur – kultur, det indre – ytre og det destruktive – konstruktive har vært særlig sentrale i analysen av barne – og elevsynet. Disse holdepunktene har bidratt med å synliggjøre variasjonene i stortingsmeldingenes tilnærming til barn og elevers egenskaper og roller. I disse spørsmålene har det også vært viktig å ta hensyn til utviklingen av skolen i perioden, og konteksten for Kunnskapsløftet. Dette har bidratt til å belyse hvordan man kan forstå utviklingen av barne – og elevsynet i de ulike statsrådsperiodene, ikke utelukkende som resultat av politiske forskjeller i barne – og elevsynet, men at utviklingen også kan være preget av andre forhold som globalisering, kunnskapssamfunn og ny – liberalistiske strømninger, i tillegg til påvirkning fra byråkrati og fag – og interesseorganisasjoner. Utviklingen av barne– og elevsynet i perioden har også blitt belyst i et læreplanperspektiv med utgangspunkt i tidligere analyser av Kunnskapsløftet og LK06, i tillegg til artikler som bidrar med et læreplanperspektiv på utviklingen av barne – og elevsynet i perioden. Dette har

belyst forskningsspørsmål 3) Hvordan kan barne – og elevsynet for perioden forstås i et læreplanperspektiv? Her har barne – og elevsynets relevans for utformingen av skole og læreplan blitt drøftet, i tillegg til å belyse relasjonen mellom utviklingen av barne – og elevsynet og læreplandelene fra de ulike periodene. Det er imidlertid ikke gjort en analyse av barne – og elevsynet i *LK06*, men det har blitt trukket noen linjer mellom funnene av barne – og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet, og analysene av *LK06* og Kunnskapsløftet. Dette har bidratt til å belyse noen utfordringer tilknyttet læreplanens utforming i et tidsperspektiv. Det at læreplanen er utformet over ulike perioder, kan se ut til å bidra til at det legges ulike forutsetninger til grunn for læreplandelene når det gjelder barn og elevers egenskaper og roller.

### **9.1.1 Kunnskapsløftets barn – et snevrere barnesyn**

Barne- og elevsynet i perioden for kunnskapsløftet er ulikt i de ulike statsrådsperiodene. Utviklingen går fra et helhetlig barnesyn, til et snevrere barne– og elevsyn som fokuserer på de sidene ved barna og elevene som kan knyttes til effektiv skolelæring. Man ser ut til å få et klarere skille mellom barnas private liv og arbeidsliv, ved at skillet mellom arbeid og fritid blir klarere, og barn og elevers interesser og indre liv først og fremst kommer i fokus når det dreier seg om skolefaglig læring. Fokuset flytter seg fra det indre livet, hvordan elevene er, hvordan de har det, hva de interesserer seg for, i retning av elevenes prestasjoner og resultater, hva man tror elevene kan klare. Utdanning for fremtiden er et tydelig mål i alle periodene. Det er imidlertid en endring i barnesynet i perioden for Kunnskapsløftet hvor det er mindre fokus på barnet og elevens indre liv og barn og elevers initiativ. Målet synes å ligge i hva barnet og eleven skal bli, og ikke i barnet og eleven selv.

Samtidig som man får mindre fokus på at barn og elever skal være med på å legge premissene for det som skjer på skolen, vektlegges i større grad potensialet i barn og elevers formbarhet gjennom utdanningssystemet. Man har stor tro på effekten av lærernes metodiske tilnærminger, og at tiltak på individnivå kan motvirke sosiale forskjeller. Utviklingen i perioden retter seg bort fra en systemkritisk tenking rundt den sosiale reproduksjonen i utdanningssystemet, i stedet behandles dette gjennom individuelle tiltak.

### 9.1.2 Barne – og elevsynets relasjon til læreplanen i et tidsperspektiv

Barne – og elevsynet i perioden for utformingen av LK06, bidrar med et tidsperspektiv på læreplanen som kan belyse hvilke konkurrerende oppfatninger om barn og elever som rører seg i perioden. Barne – og elevsynet snevres inn innenfor det skolefaglige området i perioden for Kunnskapsløftet. Det vises mindre interesse for barnets privatliv, fritid, interesser og indre liv. Det kan være en utfordring med tanke på å utforme skolen som en læringsarena for alle, dersom det ikke bygger på en forståelse av møtet mellom barnets utgangspunkt og skolens tilbud (Bæck, 2011 s. 414).

Barne – og elevsynet som har blitt formidlet av Kunnskapsdepartementet i perioden for Kunnskapsløftet, kan forstås i relasjon til andre analyser av Kunnskapsløftet og LK06 (Engelsen og Karseth, 2007, Engelsen, 2008, Dale et.al, 2011). Blant annet peker disse analysene på at det er en inkonsistens mellom kunnskapssynet i de ulike læreplandelene i LK06, og at de bygger på ulike idèstrømninger (Engelsen og Karseth, 2007 og Engelsen, 2008). En inkonsistent læreplan kan vanskeliggjøre bruk av læreplanen som styringsdokument (Dale et. al, 2011).

På bakgrunn av ulike kunnskapssyn i LK06, kan man også argumentere for ulike pedagogiske praksiser (Engelsen 2008). Dette kan også være tilfelle dersom de er basert på ulike syn på barn og elever. De ulike læreplanperiodene legger ulike forutsetninger til grunn om barn og elevers egenskaper og roller i skolen. Dette kan forstås i relasjon til de ulike periodenes intensjoner for skolen og tilnærming til virkemidler og metode. Intensjonen om metodefrihet kan knyttes til et syn på barn og elever som formbare og fleksible, hvor man legger vekt på en større grad av lærerstyring. I Hernes periode legger argumentasjonen bak metodebruk også føringer for en elevsentrert og interessesentrert tilnærming. Dette er perspektiver som blir mer uklare i de senere periodene, hvor dette i større grad blir lærerens oppgave å vurdere, og hvor man er mer entydig opptatt av å rette elevenes interesse inn mot det skolefaglige området. Målfokusering og fokus på det ytre observerbare i fagplanene kan også forstås i relasjon til barne - og elevsynet i perioden, som går i retning av mindre interesse for barnets private og indre liv, og først og fremst behandler disse områdene når det fremmer skolefaglig læring. Barne – og elevsynet i de ulike periodene synes til dels å samsvare med analysen av de ulike læreplandelene (Engelsen og Karseth 2007). Dette kan indikere at de ulike barne –og

elevsynene i periodene kan ha preget utformingen av læreplandelene fra samme periode, eller omvendt, at utformingen av læreplandelene og intensjonene for skolen har preget barne – og elevsynet som har blitt formidlet.

Læreplanens sammensetning kan forstås som et legitimerende grep for å forandre skolen. Samtidig som enhetsskolebegrepet forvinner, og man får desentralisering og sterkere målstyring, beholder man den generelle delen fra forrige læreplan, fordi det er oppslutning om verdigrunnlaget. Dette til tross for at den vurderes som vanskelig å innarbeide i læreplanene for fag. Det kan trekkes linjer til denne prioriteringen og skolens rolle som utstillingsvindu for samfunnets idealer (Laberee, 2009). Læreplandelene synes å være basert på ulike forutsetninger, man har likevel valgt å sette dem sammen tverrpolitisk. I dette perspektivet kan man også forstå læreplanen som et legitimerende dokument, som gir inntrykk av å bevare den gamle norske skoletradisjonen i en periode med utdanningspolitiske forandringer i en internasjonal kontekst. Samfunnet er preget av motsetningfylte verdier, som gjør at idealene for skolen kan gå på bekostning av andre verdier som prioriteres høyere (Laberee 2009). Utviklingen i perioden går i retning av mindre systemkritisk holdning, og mer vekt på enkelttiltak og lærernes metodebruk for å bidra til sosial utjevning og sosial mobilitet. Denne troen på barn og elevers formbarhet i utdanningssystemet også forstås som en måte å legge samfunnets idealer på skolen, lærerne og elevene, uten at man egentlig er villig å endre de forholdene som ligger til grunn for disse utfordringene.

## 9.2 Veien videre

Analysen av barne- og elevsynet i perioden for Kunnskapsløftet viser at det er forskjeller mellom hvordan Kunnskapsdepartementet har formidlet synet på barn og elever i de periodene som har bidratt inn i LK06. På bakgrunn av denne analysen kunne det også være interessant å gjøre en analyse tettere knyttet opp mot læreplanen, for å se om, og hvordan de ulike barne – og elevsynene gjenspeiles i LK06, dersom man vektlegger barne – og elevsynet i et tidsperspektiv. Man må også skille mellom barne – og elevsynet som uttrykkes gjennom læreplanen, og barne – og elevsynet som praktiseres i skole og klasserom. I tillegg tyder analysen på at man i retning av et barne – og elevsyn som i større grad synes å bestemmes

lokalt. Dette kommer blant annet til syne gjennom at barne – og elevsynet i større grad synes å overlates til lærernes vurderinger og metodefrihet. Derfor kunne det videre være interessant å gå nærmere inn på det lokale nivået og undersøke lærernes elevsyn i forhold til dette, hvordan lærerne oppfatter barne – og elevsynet i Kunnskapsløftet, hvordan det tolkes i lokalt læreplanarbeid og hvilken betydning de mener barne - og elevsynet har for skolens praksis. Hvordan blir læreplanens barne – og elevsyn forankret i praksis?

Som tidligere nevnt har analysen i denne oppgaven ikke vært egnet til å si noe om de politiske forskjellene i barne – og elevsynet. Det kunne også være av interesse å undersøke barnesynet i perioden nærmere med særlig blick på partipolitiske tilnærminger til barne – og elevsynet i skolen. Er det slik at vi snakker om politiske forskjeller i barne – og elevsynet, eller er det endringer i tidens barne – og elevsyn? I den forbindelse vil det også være av interesse å se på utviklingen av barnesynet også etter Djupedals periode. Hvordan er utviklingen i barne – og elevsynet som formidles av Kunnskapsdepartementet fremover?

### **9.2.1 Barne – og elevsynet for fremtidens skole og læreplan**

Analysen tyder på at departementets læreplantenkning i perioden har utviklet seg bort fra en argumentasjon som er sentrert rundt forestillinger om barnets forutsetninger og egenskaper, om hvordan barn og elever er her og nå. Utviklingen går i stedet i retning av en sentrering rundt forestillinger om barn og elevers potensial, hva de kan bli, og hva man tror at de kan klare. Læreplanverket for Kunnskapsløftet er satt sammen i perioder med ulike barnesyn. Dette kan være problematisk, både med tanke på at det kan bli uklart hvilken pedagogiske praksis det forfekter, men også med tanke på hvilke forutsetninger man legger til grunn når man utformer skolen som læringsarena. Dersom utformingen av LK06 legger til grunn ulike forutsetninger om barn og elever, kan dette være problematisk, fordi det kan innebære at et misforhold mellom forestillingene om hvordan barn og elever er, og utformingen av skolens struktur, og de målene setter for barn og elever i skolen. Denne utviklingen være et uheldig utgangspunkt for å skape skolen som en læringsarena for alle.

En bevissthet rundt barn og elevers virkelighet, vil kunne ha betydning for planens utforming, og hva man mener er hensiktsmessige mål og praksiser i skolen. I planleggingen av fremtidens skole og fremtidens læreplan kan det være heldig å bevisstgjøre seg hvilke

forestillinger om barn og elever skolen bygger på. Hva innebærer disse forestillingene for skolens og læreplanens utforming?

Et annet spørsmål som kommer frem når man ser på Kunnskapsløftets historie er spørsmål rundt skolens oppgave i forholdet mellom å se barnet og eleven som *becoming* eller *being*. Hva skal skolen være for barn og elever? Utviklingen i barne – og elevsynet tyder på at skolen går mot å bli en arena for barn og elevers arbeid, hvor det i mindre grad er rom for barn og elevers indre liv, følelser, privatliv og fritid. Dette kan også tyde på at den kampen Telhaug (2006) pekte på at førskolelærerne vant på 90 –tallet, hvor barnehagens pedagogikk ble tatt opp i skolen, er tapt på sikt. Det kan vise hvordan endringer i skolens struktur, kan ha en intensjon og et innhold som kan miste sin mening over tid. Da står strukturen igjen, uten at tanken bak har fulgt med. I dette tilfellet kan det tenkes at intensjonene bak både skolestart for 6 – åringer, og videreføringen av læreplanens generelle del bærer preg av dette forholdet. På bakgrunn av analysen av barne – og elevsynet i skolen, kan man etterlyse en bevissthet rundt hvem skolen skal være til for, og et samsvar mellom denne forestillingen og intensjonene for skolen og skolens utforming.

# Litteraturliste

Befring, Edvard. (2004). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det norske samlaget

Bourdieu, Pierre. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax

Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. utgave. London: Sage publications

Bæck, Unn Doris Karlsen (2011) Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 06/2011. Universitetsforlaget

CleMET, Kristin. (2002). *En bedre skole. Kristin CleMET - tale på Høyres landsmøte 3.mai 2002*. Tale/artikkel 12.07.2002. Utdannings – og forskningsdepartementet. Hentet 25. januar 2013 fra: [http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Taler-og-artikler-arkivert-individuelt/2002/tale\\_pa\\_hoyres\\_landsmote\\_3-mai.html?id=265541](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Taler-og-artikler-arkivert-individuelt/2002/tale_pa_hoyres_landsmote_3-mai.html?id=265541)

Dale, Erling Lars., Engelsen, B.U. & Karseth, B (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. UiO: Pedagogisk forskningsinstitutt

Dale, Erling Lars. (2010). Hvorfor kunnskapsløftet? I Dale, Erling Lars. *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget

Djupedal, Øystein. (2005a). *Innlegg statsråd Øystein Djupedal, Stortinget 20. okt 2005 i forbindelse med debatt om Regjeringens erklæring*. Tale/artikkel 21.10.2005. Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. januar 2013 fra: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein\\_djupedal/2005/innlegg-statsrad-oystein-djupedal-storti.html?id=113136](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2005/innlegg-statsrad-oystein-djupedal-storti.html?id=113136)



Djupedal, Øystein. (2005b). *Hva skjer nå med læreplanene i kunnskapsløftet?* Tale/artikkel, 29.11.2005. Kunnskapsdepartementet. Hentet 25 januar 2013 fra:  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein\\_djupedal/2005/hva-skjer-med-lareplanene-i-kunnskapslof.html?id=113209](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2005/hva-skjer-med-lareplanene-i-kunnskapslof.html?id=113209)

Djupedal, Øystein (2006) *Alle kan nå sine mål! Kunnskapsminister Øystein Djupedals tale til Utdanningsforbundets landsmøte i Loen, 10. november 2006.* Tale/artikkel, 10.11.2006 Kunnskapsdepartementet. Hentet 16. april 2014 fra;  
[http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2006/alle-kan-na-sine-mal.html?regj\\_oss=1&id=425703](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2006/alle-kan-na-sine-mal.html?regj_oss=1&id=425703)

Engelsen, Britt Ulstrup. (2006). *Kan Læring planlegges?* Oslo: Gyldendal.

Engelsen, Britt Ulstrup. (2008). *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter Delrapport 1.* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Hentet 15 mars 2014 fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1\\_reformens\\_forutsetninger.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf)

Engelsen, Britt Ulstrup og Karseth, Berit. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 05/2007. Universitetsforlaget

Ertesvåg, Frank. (2007, 27. mai). – Vi har valgt feil: Djupedal innrømmer at Sv har vært for lite opptatt av kunnskap i skolen. *Verdens gang*. Hentet 3.april.2014 fra  
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/vi-har-valgt-feil/a/184932/>

Fairclough, Norman. (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling.* København: Hans Reitzels forlag

Fauske, Halvor. (2004). Gudmund Hernes: Politiker og ideolog med sosiologien som veiviser. I Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.), *Pedagogiske profiler:Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes.* Oslo: Abstrakt forlag

Gundem, Bjørg B. (2008). *Perspektiver på læreplan*. Bergen: Fagbokforlaget

Karseth, Berit og Sivesind, Kirsten. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I Dale, Erling Lars (red). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). ...vi smaa en alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold. St. meld. nr. 40(1992 – 93). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995a). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. St.meld. nr. 29 (1994-95). Hentet 24. januar 2013 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/stmeld-nr-29-1994-95.html?id=464078>

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995b). Ny læreplan for fag i 10-årig grunnskole. Pressemelding 2. august 1995. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 20. mai 2014 fra [http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/Nyheter-og-pressemeldinger/1995/ny\\_laereplan\\_for\\_fag\\_i\\_10-arig.html?id=235407](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/Nyheter-og-pressemeldinger/1995/ny_laereplan_for_fag_i_10-arig.html?id=235407)

Kjeldstadli, Knut. (1999). *Fortida er ikke hva den engang var*. Oslo: Universitetsforlaget

Kultur – og vitenskapsdepartementet. (1988). *Med viten og vilje*. NOU 1988:28. Oslo: Forvaltningstjenesten, statens trykningskontor.

Kunnskapsdepartementet. (2006a). ...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. St. meld. 16 (2006 – 2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2006b) *Tidlig innsats for livslang læring*, Pressemelding Nr.: 86-06. Dato: 15.12.06. Hentet 14 april 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2006/tidlig-innsats-for-livslang-laring.html?id=439078>

Laberee, David F. (2009). Educational Formalism and the Language of Goals in American Education, Educational Reform, and Educational History. In P. Smeyers, M. Depaepe (eds.), *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings*,

LK06 : *Læreplanverket for kunnskapsløftet i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 12. desember 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Løvlie, Lars. (2004). Et ideologisk hamskifte. *Le Monde diplomatique*. Mai 2004, s.2.

Ottosen, Anna L. (2009). Kunnskapsløftet konservativ eller radikal restaurasjon? - Kan Kunnskapsløftet leses som et innspill i en reforhandling av de tradisjonelle utdannings-politiske posisjoner i Norge? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 02/2009

Telhaug, Alfred Oftedal. (2005). *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole: Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Telhaug, Alfred Oftedal. (2006). *Skolen mellom stat og marked: Norsk skoletenkning frå år til år 1990- 2005*. 2. utgave. Didakta Norsk Forlag

Telhaug et. al. (2006). Telhaug, Alfred Oftedal , Mediås, Odd Asbjørn and Aasen, Petter(2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. ISSN: 0031-383. 1*Scandinavian Journal of Educational Research*

Thuen, Harald. (2008). *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag

Thuen, Harald. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860- 2010. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4

Utdannings – og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet. Hentet 20. desember 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Øia, Tormod og Fauske, Halvor. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag